

ISSN 1667-4154

Academia

Año 7 - número 14 - 2009

Revista

sobre enseñanza
del Derecho



DEPARTAMENTO DE PUBLICACIONES
FACULTAD DE DERECHO
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES



RUBINZAL - CULZONI
EDITORES

DIRECCIÓN

Mary Beloff
María Laura Clérico

CONSEJO EDITORIAL

Gonzalo Álvarez
Martín Böhmer
Mónica Pinto
Juan Seda
Guillermo Treacy

Colaborador del Consejo Editorial

Sebastián Scioscioli

© Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, 2004
Av. Figueroa Alcorta 2265, C1425CKB, Buenos Aires, Argentina
TEL.: (+54-11) 4809-5668
CORREO ELECTRÓNICO: dpublica@derecho.uba.ar

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*

**AUTORIDADES DE LA FACULTAD DE DERECHO
DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES**

DECANO

Atilio A. Alterini

VICEDECANO

Tulio E. Ortiz

CONSEJO DIRECTIVO

CLAUSTRO DE PROFESORES

Consejeros Titulares

Alberto J. Bueres / Alberto Dalla Via / Jorge L. Kielmanovich
Carlos A. O. Cruz / Osvaldo E. Siseles / Luis Mariano Genovesi
Daniel Alberto Sabsay / Noemí E. Goldsztern de Rempel

Consejeros Suplentes

Tulio E. Ortiz / Enrique N. Zuleta Puceiro / José Osvaldo Casás
Eduardo Barbarosch / Mary Beloff / Aurora Besalú Parkinson
Pedro Di Lella / Andrés Gil Domínguez

CLAUSTRO DE GRADUADOS

Consejeros Titulares

Alejo Monner Sans / Lilian Lapadula / Jorge Del Azar / Juan Curutchet

Consejeros Suplentes

Pablo Yannibeli / Fernando Barrera / Gabriela Castillo / Julio Aren

CLAUSTRO DE ESTUDIANTES

Consejeros Titulares

Hernán Arce / Daniel Álvarez Vega / Nicolás de la Cruz García / Vanina Uñates

Consejeros Suplentes

Rodrigo Guevara / Celia Loperena / Manuel Quinteros / Luciana Gallardo

Secretario Académico: Gonzalo Álvarez

Secretario de Hacienda y Administración General: Alejandro Gómez

Secretario de Investigación: Eduardo Barbarosch

Secretario de Extensión Universitaria: Juan Pablo Mas Velez

Subsecretario Académico: Sergio Brodsky

Subsecretario de Hacienda y Administración General: Luis Mateo Barreiro

Subsecretario de Extensión Universitaria: Carlos A. Bedini

Subsecretario de Vinculación Ciudadana: Aldo C. Gallotti

DEPARTAMENTO DE PUBLICACIONES

Directora: Mary Beloff

Subdirector: Sebastián Picasso

Secretario: Andrés Heim

ÍNDICE

Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho
Año 7, número 14, 2009, ISSN 1667-4154

Artículos

- Una nueva visita a la filosofía del derecho argentina 9
Manuel ATIENZA
- El uso y abuso de la filosofía en la enseñanza del Derecho 31
Martha C. NUSSBAUM
- El cine, ¿nos aporta algo diferente
para la enseñanza del Derecho? 59
Valentín THURY CORNEJO

Estudios e investigaciones

- La enseñanza del Derecho en la Universidad de Buenos Aires.
Propuesta de investigación desde una perspectiva antropológica 85
Fernando FISCHMAN y Juan Antonio SEDA
- La enseñanza de la práctica profesional.
Una experiencia con futuro 97
Magdalena GIAVARINO
- La formación universitaria en las diferentes áreas
y profesiones: formación docente para la enseñanza
universitaria. Una experiencia en la carrera docente de
la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires 109
Nora Estela GOGGI y Mariana Cynthia KOLODNY
- Duración de los estudios universitarios en la
carrera de Abogacía y diferencias de género 119
María Eugenia GÓMEZ DEL RÍO y Graciela RÍOS
- Formación para la investigación en el campo del derecho.
Una aproximación a las Prácticas Educativas: la asignatura
“Epistemología y Metodología de la Investigación” del
Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de
Derecho de la Universidad de Buenos Aires 133
José ORLER

El discurso jurídico recontextualizado en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario. Análisis de dos materias del Ciclo Básico 147
Silvina PEZZETTA

Reformas curriculares

Simposio Institucional “Gestión del Cambio Curricular: el caso de la carrera de Abogacía”. Presentación 169

Cambio y resistencia en la concepción y organización de los programas de Derecho 173
Germán SILVA GARCÍA

Vicisitudes de la reforma curricular en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de San Carlos de Guatemala 207
César Landelino FRANCO LÓPEZ

Actualidad universitaria

Laudatio pronunciada en ocasión de entregarse el Doctorado *Honoris Causa* al Prof. Dr. Manuel Atienza 227

Reglamento de Concursos para Profesores en la Facultad de Derecho de la Universidad de San Pablo 229

Reglamentación de concursos docentes de la UBA 233

Artículos

Una nueva visita a la filosofía del derecho argentina

MANUEL ATIENZA*

I

En el campo de la filosofía del derecho es difícil poder hablar, en sentido estricto, de descubrimientos. Mario Losano escribió en una ocasión que en el Derecho y en las ciencias sociales todo se ha dicho ya, por lo menos una vez. A pesar de lo cual, creo poder presumir de ser el autor de un descubrimiento, hecho además muy al comienzo de mi carrera académica. En efecto, descubrí, hacia mediados de la década de los 70, la filosofía del Derecho argentina y lo hice, como ha ocurrido con muchos descubrimientos científicos o de otra índole, en buena medida, por casualidad.

Al terminar mi licenciatura en Derecho, en el año 1973, había comenzado a trabajar en una tesis de doctorado, bajo la dirección de Elías Díaz. El tema era: “La filosofía del Derecho de Herbert Hart”. Ocurrió, sin embargo, que a los pocos meses de iniciar el trabajo, nos enteramos de que había otro profesor, en las Islas Canarias, que llevaba ya varios años elaborando una tesis –y bajo una dirección solvente: la de González Vicén– sobre ese mismo tema. Eran los últimos años del franquismo y estábamos dando el paso desde la escuela española de Derecho Natural y de gentes a la iusfilosofía del siglo XX; hasta poco antes, prácticamente todas las tesis de doctorado que se leían en España en los departamentos de “Derecho natural y filosofía del Derecho” versaban sobre alguno de los integrantes de la escuela mencionada. Mi director pensó, con toda razón, que era momento de evitar las redundancias y de ocuparse más

* Catedrático de Filosofía del Derecho en la Universidad de Alicante. Director de la revista *Doxa* y del curso de especialización en argumentación jurídica que se organiza anualmente en la Universidad de Alicante.

bien de llenar las numerosas lagunas de conocimiento que entonces teníamos, y me sugirió que explorara el mundo latinoamericano en busca de un nuevo tema. Así lo hice, y en seguida me di cuenta de que en uno de aquellos distantes y entonces muy desconocidos países había todo un filón iusfilosófico. No me costó mucho convencerle para reducir el campo de estudio de mi tesis, de la filosofía del Derecho latinoamericana, en general, a la argentina, en particular. Empecé a leer con gran avidez lo que teníamos en nuestra biblioteca –en la Universidad de Oviedo– sobre autores argentinos –que no era mucho–, y en seguida entré en contacto con Antonio Martino que me proporcionó informaciones útiles que me permitieron acceder a materiales y autores que en España eran casi completamente desconocidos. En realidad, el único iusfilósofo argentino del que se tenía alguna noticia era Carlos Cossio, pero tampoco podría decirse que su nombre sonara mucho y, en todo caso, sonaba mal: todo el mundo lo pronunciaba como “Cossío”.

Al cabo de un tiempo, Martino me animó a viajar a la Argentina (entonces se decía el nombre del país anteponiéndole el artículo), y yo aproveché la circunstancia de que se me había prohibido la entrada al recinto universitario (de mi Universidad de Oviedo) y que estaba procesado por el Tribunal de Orden Público franquista, en ambos casos por haber hablado con demasiada libertad sobre la falta de libertad en España, para poner tierra –y mar– de por medio. Viajé ilegalmente a Buenos Aires (ilegalmente, porque un juez me había prohibido abandonar el país) en octubre de 1975 y allí me encontré con el equivalente, iusfilosóficamente hablando, de lo que había sido el oro, la plata y las especias para los descubridores de otros tiempos. Me encontré con los iusfilósofos argentinos que, desde entonces, han sido mis maestros y mis amigos: Genaro Carrió, Eugenio Bulygin, Carlos Alchourrón, Roberto Vernengo, Eduardo Rabossi o Enrique Marí; un poco después –pero ya no en la Argentina– conocí a Ernesto Garzón Valdés.

En su libro *Los descubridores*, Daniel Boorstein, refiriéndose a los viajes de los navegantes portugueses en el siglo XV, subraya la importancia que tuvo “la habilidad para regresar al suelo natal”. “Las aventuras marítimas, y hasta sus éxitos, han dejado escasas huellas en la historia cuando se trataba de un viaje en una sola dirección. Llegar a un lugar no era suficiente. Para que los pueblos de la tierra influyesen los unos sobre

los otros y se enriqueciesen mutuamente era necesario que pudiesen volver al hogar, que fuesen capaces de regresar al punto de partida del viaje para transformar la vida de los que habían quedado allí con los objetos y el conocimiento que los viajeros habían hallado en otros lugares de la tierra" (Crítica, Barcelona, 1ª ed. 1986, pp. 162-3). Pues bien, cuando yo regresé a España (había pasado poco más de un mes pero, entre tanto, durante mi estancia en Buenos Aires, se había producido un acontecimiento de gran trascendencia: la muerte de Franco) y me incorporé a la universidad, me sentí en seguida en una posición de privilegio intelectual: los filósofos del Derecho argentino me habían proporcionado herramientas para aproximarse al estudio de los problemas jurídicos y iusfilosóficos que eran más refinadas, más potentes, que las que entonces se manejaban en España. Recuerdo un seminario de profesores, a propósito de la -entonces- reciente reforma del título preliminar del Código Civil español (sobre fuentes, interpretación, etc.: los temas de la teoría general del Derecho), y la sensación de extraordinaria novedad e incluso de fascinación que produjo entre muchos de los asistentes lo que yo les refería a propósito de cómo entender las lagunas, las contradicciones, la interpretación, las normas... lo que había aprendido en Carrió, Alchourrón, Bulygin, Vernengo... Pero además -además de conocimientos, digamos, sustantivos- en Buenos Aires me encontré con la dialéctica en el sentido casi platónico de la expresión. En Buenos Aires se discutía de filosofía del derecho con una intensidad y libertad que nunca había visto en mi país. No se me olvida una sesión en SADAF a la que tuve la suerte de asistir, y en la que se enfrentaban, a propósito de un problema de filosofía de la ciencia, Gregorio Klimowski, recientemente desaparecido, y el filósofo peruano Francisco Miró Quesada (que, dicho entre paréntesis, años después fue el autor del prólogo de mi libro sobre la filosofía del Derecho argentina). Ese estilo de practicar la filosofía me fascinó y lo consideré desde entonces como un modelo a seguir. Todavía hoy, por lo menos en el campo del Derecho, lo que predomina en España es un estilo de exposición y de "discusión" más bien solemne y en el que funciona una regla tácita, pero sumamente eficaz, destinada a impedir que los participantes puedan considerarse en un plano de estricta igualdad. Una de las pocas excepciones es lo que ocurre en algunos grupos de filósofos del Derecho. A quienes presencian nuestras discusiones (y

más si son latinoamericanos –salvo que se trate de argentinos–) les cuesta entender que el tono desenfadado, con frecuencia irreverente y a veces brutal que se emplea no tenga consecuencias. O sea, que la crítica intelectual –en ocasiones, como digo, ciertamente despiadada– se quede en el plano de las ideas y no afecte al de las relaciones personales.

Por lo demás, la situación en mi país a partir de entonces (coincidiendo prácticamente con la instauración de la Junta Militar en Argentina) comenzó a mejorar y no sólo en el terreno político. España pasó a ser un país atractivo, también para los iusfilósofos argentinos que en aquellos años, como tantos otros compatriotas, tuvieron que vivir tiempos difíciles. Yo creo haber jugado un papel activo en la recepción de la filosofía –y de los filósofos– del derecho argentino en España y, de esta manera, haber contribuido al desarrollo de la disciplina en mi país que, en las últimas décadas, ha sido considerable: no vivimos una época de oro, pero quizás sí de plata. Y a ese desarrollo ha contribuido considerablemente (si se quiere: ese desarrollo se refleja en) la revista *Doxa*, que se empezó a editar en 1984, en Alicante. En su Presentación se dice que, con ella, se trata de

contribuir a la formación en nuestro país de una comunidad de filósofos del Derecho cuyos intereses sean, en una amplia medida, “comunes” a los de quienes se mueven en otros ámbitos y áreas culturales. De manera muy especial, tratará de servir como vehículo de comunicación e intercambio entre los filósofos del Derecho latinoamericanos y los de Europa latina.

Pues bien, para darse cuenta de la importancia que en la empresa han tenido los iusfilósofos argentinos, basta con echar un vistazo a los comités de la revista o con repasar los índices de la misma, incluida la sección de entrevistas (y, lamentablemente, también la de notas necrológicas); algunas de esas entrevistas, por cierto (con Garzón Valdés, con Carrió, con Bulygin, con Vernengo, con Guibourg), constituyen fuentes muy importantes para entender la filosofía del Derecho argentina de nuestros días.

II

Cuando yo llegué a Buenos Aires en aquel octubre de 1975 (hace, por lo tanto, 34 años) estaban en activo dos o tres generaciones de filósofos

del Derecho que se podían clasificar, más o menos cómodamente, en cuatro apartados: el iusnaturalismo tradicional; la fenomenología y el existencialismo; la filosofía analítica, y el marxismo, luego rebautizado como teoría crítica.

De la generación mayor, sólo conocí con cierta profundidad a Carlos Cossio. Se portó conmigo con gran amabilidad y tuve oportunidad de hablar con él durante bastantes horas. Me pareció una persona de gran inteligencia y brillantez intelectual, un conversador infatigable y agudo, y un apasionado de la filosofía del derecho y, muy en especial, de la que él había creado. Al poco tiempo de volver a España le envié una copia del capítulo que había redactado sobre la egología. Era, en términos generales, elogioso, pero contenía también algunas críticas alusivas a cierta oscuridad conceptual y a algún confusiónismo ideológico que me pareció advertir aquí y allá en su obra. Me contestó con una larga carta señalándome todos mis errores y no volví a tener más relación con él. Todos o muchos de los que conocieron a Cossio piensan probablemente que tenía una personalidad excesiva. Pero nadie puede negar que sin él no podría explicarse el extraordinario florecimiento de la filosofía del Derecho argentina en la segunda mitad del siglo XX.

Gioja había muerto unos años antes, pero todavía quedaba –todavía queda– un recuerdo y un reconocimiento profundos por parte de todos sus discípulos. No se me olvida que alguien me llevó entonces a ver su casa, en un barrio elegante de Buenos Aires, y reprodujo para que la oyera una cinta magnetofónica en la que el filósofo hablaba en una de las sesiones de seminario de la Universidad. Sobre él existe una rara unanimidad: es considerado como un maestro socrático cuya obra escrita es relativamente poco importante, pero que logró transformar verdaderamente la manera de hacer y de entender la filosofía del derecho. En la entrevista que Nino le hizo en *Doxa* a Genaro Carrió, este último dice de Gioja: “Lo que nos dejó tras su muerte, relativamente temprana, no fue una obra, sino un ejemplo: el de un pensador sumamente riguroso, apasionado por buscar fragmentos de la Verdad y exponer sus logros con la mayor claridad que pudiese alcanzar”. “Gioja dejó muy poca producción escrita, comparada con su incesante labor teórica. Para él la filosofía era una actividad principalmente oral. Lo oímos filosofar casi

hasta el final de sus días y fue de él, en la medida de nuestras vocaciones y capacidades individuales, que aprendimos a hacerlo” (pp. 344-5).

A los autores iusnaturalistas de esa generación no los conocí, con la excepción de Werner Goldschmidt, con el que llegué a tener un breve encuentro. Yo venía en cierto modo a Buenos Aires huyendo del iusnaturalismo, y lo que menos buscaba aquí era precisamente nuevas versiones del derecho natural: tomistas, tridimensionalistas, o de cualquier otro tipo. Por eso, no incluí en mi tesis ningún capítulo sobre esa corriente.

La generación dominante entonces, y sobre la que versó fundamentalmente mi trabajo de tesis, era la formada por Genaro Carrió, Eugenio Bulygin, Carlos Alchourrón, Roberto Vernengo, Ernesto Garzón Valdés, Eduardo Rabossi y Enrique Marí. A todos los conocí entonces con la excepción, como antes decía, de Ernesto Garzón Valdés. Con él me encontré por primera vez, unos cuantos meses después, en el lugar probablemente más previsible, dado lo que ha sido y sigue siendo su vida: en un aeropuerto. En los años sucesivos mantuve un contacto frecuente con todos ellos, que me visitaron en España en alguna (o en varias) de las universidades de las que he sido profesor: Oviedo, Valencia, Madrid, Palma de Mallorca y Alicante. Sus obras las sigo frecuentando hasta el día de hoy.

Pero estaba también ya presente una nueva generación de iusfilósofos, de la que formaban parte Martín Farrell, Ricardo Guibourg, Carlos Nino o Carlos Cárcova. A diferencia de los anteriores, que habían publicado ya obras importantes en el momento en que concluí mi tesis, en 1976, la producción más significativa de estos últimos es de fecha posterior: Farrell no había empezado a escribir todavía sobre utilitarismo. Nino acababa de publicar sus “Notas de Introducción al Derecho”, pero en ellas no existía lo que luego sería el Capítulo VII de su “Introducción al Derecho”: “La valoración moral del Derecho”; no resisto la tentación de decir aquí que en mi tesis yo le criticaba a Nino el que negara que sobre los “juicios morales básicos” pudiese haber una discusión racional. Martino había publicado un libro sobre las definiciones legislativas y Warat otro sobre el abuso del derecho, pero la carrera académica de ambos se desarrolló fundamentalmente después y fuera del país: en Italia y en Brasil, respectivamente. Y Guibourg y Cárcova sólo habían escrito por aquel entonces algunos trabajos breves que, por cierto, me habían interesado mucho.

Es innecesario añadir aquí que Cossio y Gioja fueron, en lo esencial, iusfilósofos de inspiración fenomenológica y existencial. Y que todos los otros mencionados pertenecen a la iusfilosofía analítica (de una u otra inspiración), con la excepción de Marí y Cárcova, que representan la teoría crítica.

III

En mi nueva visita a la filosofía del derecho argentina (el país lo visité otras veces, después de 1975), el panorama se ha vuelto más complejo, por diversas razones. Una es que a los anteriores autores, que además han seguido produciendo de manera considerable, hay que añadir muchos otros que se han ido incorporando desde entonces: siguiendo el criterio de Ortega, habría que hablar al menos de otras dos generaciones de iusfilósofos argentinos. Otra razón es que las fronteras entre las diversas concepciones de la filosofía del derecho están hoy algo menos claras que entonces. Seguramente habría que seguir partiendo de la anterior clasificación de iusfilósofos en iusnaturalistas, analíticos y críticos (la fenomenología y el existencialismo han dejado de estar de moda). Pero el iusnaturalismo se ha remozado y los neoiusnaturalistas de hoy no le hacen asco al pensamiento de autores que, como Nino o Alexy, proceden de tradiciones muy distintas. No todos los iusfilósofos analíticos son ya positivistas y escépticos en materia de metaética. Un autor como Russo ha transitado desde la filosofía analítica al posmodernismo. Y el "marxismo analítico" dejó hace unas décadas de ser un oxímoron. En fin, una tercera razón es que hoy resulta más difícil que entonces hablar de "filosofía del Derecho argentina", entendiendo la expresión en su sentido geográfico o de nacionalidad: Garzón Valdés ("a estas alturas del partido", como a él le gusta decir) ha producido ya la mayor parte de su obra fuera de Argentina y lo mismo puede decirse de muchos otros iusfilósofos argentinos (o nacidos en Argentina) que o bien son, de manera permanente, profesores en universidades del exterior (Jorge Malem, Cristina Redondo, Pablo Bonorino, Carlos Herrera, Gustavo Fondevila, María Inés Pazos o Silvina Álvarez), o bien su vida académica transcurre o ha transcurrido, en una buena medida, fuera de Argentina (de lo que hay muchos ejemplos); además, la irradiación de la filosofía

del derecho argentina hacia el exterior hace que uno pueda encontrar bulynianos, alchourrianos, garzonianos o nineanos en diversos lugares del mundo: hace poco leía en un trabajo de un autor italiano, Mauro Barberis, que el libro de Nino de Introducción al derecho (la edición italiana) era el texto más usado en las facultades de Derecho de ese país.

En consecuencia, bien cabría decir que alguien que se propusiese hoy elaborar una tesis, o un trabajo, semejante al mío de entonces ("La filosofía del Derecho argentina actual" fue su título), tendría las cosas más difíciles. Quizás, simplemente, porque ésa no es ya materia para una tesis de doctorado, sino para varias. De hecho, ya se han escrito al menos dos sobre la obra de Nino (una de ellas en el departamento de filosofía del Derecho de la Universidad de Alicante: la de Victoria Roca, que dirigimos Juan Ruiz Manero y yo), otra sobre la de Garzón Valdés (en la Universidad de Sevilla), y cabría pensar en algunas otras que podrían llevar títulos como: "Normative Systems y la filosofía del Derecho contemporánea", "La fortuna del positivismo jurídico en Argentina", "Teoría y práctica de los derechos humanos en Argentina", etc.

Pero si no cabe elaborar exactamente una tesis, lo que sí sería posible es dar cuenta, con un cierto orden, de todas las aportaciones que se han producido en estas últimas tres décadas y media. No lo voy a hacer aquí, de todas maneras, por razones obvias de tiempo, y me limitaré, simplemente, a señalar una serie de rasgos que me parecen particularmente significativos.

1) El más relevante, sin duda, es la extraordinaria riqueza que presenta hoy la filosofía del derecho argentina. Existe un elevado número de cultivadores de la disciplina; la producción (publicada tanto dentro como en el exterior, en español o en otras lenguas: como el inglés) es enorme; una porción considerable de lo publicado es de alto, o altísimo nivel, y la variedad temática no puede ser mayor: va desde los trabajos más especializados de lógica deóntica hasta el derecho y la literatura, pasando por la teoría de los derechos humanos, la teoría de las normas y de los sistemas normativos, la informática jurídica, la ética jurídica, la filosofía del derecho penal, del derecho internacional... Se sigue echando en falta, de todas formas, un mayor desarrollo de la sociología del derecho y de la historia del pensamiento; que, por lo demás, no son campos del todo yermos.

2) En relación con lo que he llamado la generación de los maestros, lo que se ha publicado (lo que ellos han producido) desde el año 1976 hasta hoy es al menos tan importante como lo anterior a esa fecha. Pondré algunos ejemplos. Después de *Normative System*, Alchourrón y Bulygin han seguido produciendo obras importantes: sobre la noción de orden jurídico, sobre la de derogación, sobre las concepciones de las normas. Las contribuciones –fundamentales– de Alchourrón sobre el cambio de teorías y de creencias, sobre la lógica sin verdad o sobre la lógica de la “derrotabilidad” son bastantes posteriores a esa fecha. También Vernengo ha publicado abundantemente en las últimas décadas: sobre teoría de la ciencia jurídica, sobre interpretación, sobre derecho y lógica... Garzón dio, más o menos a partir de mediados de la década de los 70, un giro en su obra, pasó a ocuparse fundamentalmente de filosofía moral y ha producido en ese campo una extensa obra. Y la mayor parte de las publicaciones de Marí son de las décadas de los 80 y 90.

3) El peso de la filosofía moral y política ha aumentado notoriamente. Si hasta 1976, la única obra de filosofía moral con influencia en la filosofía del Derecho fue la de Rabossi, ahora habría que añadir unos cuantos nombres más; aparte del de Garzón: el de Martín Farrell, Osvaldo Guariglia o Eduardo Rivera López. Pero a ello habría que añadir a quienes han trabajado preferentemente en el campo de la intersección entre la filosofía moral y política y alguna otra disciplina jurídica: como es el caso de Horacio Spector (su obra más relevante quizás sea “Autonomía y derechos: Los fundamentos morales del liberalismo”), Guido Pincione, Fernando Tesón (ambos han publicado recientemente una obra importante sobre elección racional y deliberación democrática) y otros profesores más jóvenes de la Universidad Torcuato di Tella (como Marcelo Ferrante, Martín Hevia y Ezequiel Spector); o el de Roberto Gargarella, que se ha ocupado sobre todo de filosofía política y Derecho constitucional. A este respecto, ha sido muy importante –yo diría que determinante– la influencia de Nino, que ha hecho que muchos iusfilósofos argentinos tengan hoy una concepción “no insular” del Derecho o, en todo caso, que consideren que los teóricos del Derecho pueden tener algo que decir sobre problemas de ética normativa. Sirva como ejemplo una reciente discusión (en la revista *Discusiones*), iniciada por un trabajo de Rosenkrantz, sobre si existe la obligación de obedecer al Derecho en

situaciones de injusticia social y económica grave, y en la que han participado iusfilósofos de diversas orientaciones.

4) La concentración de la filosofía del Derecho en Buenos Aires, que sigue siendo un hecho manifiesto, tiene, sin embargo, una cierta compensación (mayor que en otros tiempos) por la existencia de centros influyentes en lugares como Córdoba, Rosario, Santa Fe o Mar del Plata; por otro lado, en la propia ciudad de Buenos Aires, además de la UBA, hay por lo menos otras dos universidades con grupos destacados de filósofos del Derecho: la Universidad Torcuato Di Tella y la de Palermo. En todos esos centros (a nivel institucional o individual) existen conexiones estrechas con universidades de Estados Unidos, de Latinoamérica y/o de Europa, de manera que muchísimos iusfilósofos argentinos han enseñado o enseñan en universidades extranjeras y han publicado también –como antes decía– en el extranjero. Se puede hablar, en consecuencia, de un elevado grado de internacionalización de la filosofía del derecho argentina actual.

5) En la filosofía analítica pueden advertirse fundamentalmente dos orientaciones, cuyos polos de referencia –y de atracción– son, respectivamente, la concepción de la filosofía del derecho de Bulygin y de Nino. Los primeros son positivistas estrictos en teoría del derecho y escépticos en materia de moral. Los segundos ponen el énfasis en la unidad de la razón práctica y defienden el objetivismo moral. No se trata, sin embargo, de adscripciones monolíticas y las actitudes de unos y de otros no son para nada dogmáticas. Hugo Zuleta estaría situado, básicamente, en el primer grupo, pero recientemente ha escrito un libro destinado fundamentalmente a criticar la tesis deductivista y la “concepción-puente” de la norma de Alchourrón y Bulygin. Y Jorge Rodríguez propuso alguna aparentemente sutil distinción a propósito de uno de los conceptos básicos de *Normative Systems*, el de “relevancia normativa” que, sin embargo, puede acarrear, en mi opinión, cambios en la teoría de cierta enjundia. La influencia de Carlos Nino (cuya prematura desaparición nunca lamentaremos lo suficiente: a la tragedia personal se une la inmensa pérdida que supuso en términos institucionales) está presente, de manera más o menos difusa, en todos los iusfilósofos argentinos. Y de manera muy especial, en autores como Carlos Rosenkratz, Roberto Gargarella,

Martín Böhmer, Marcelo Alegre o Roberto Saba que han continuado, básicamente, su misma línea teórica.

6) Los derechos humanos (un tema prácticamente inédito hasta 1976) han adquirido en los últimos años (a partir sobre todo de la obra de Nino) gran importancia. En realidad, casi no hay iusfilósofo que, de una u otra forma, no se haya ocupado de ese tema, que ha dado lugar a diversas discusiones de interés: por ejemplo, entre Nino y Rabossi (y en la que también medió Guariglia) sobre la forma de entender los derechos humanos (o el paradigma teórico desde el cual abordarlos), o a propósito de los derechos sociales, en donde cabe destacar el importante libro de Abramovich y Courtis y, más recientemente, un trabajo de Grosman, defendiendo una visión algo distinta a la de los dos anteriores (y a la de Nino).

7) De todas formas, el rasgo más llamativo de la filosofía del Derecho argentina contemporánea probablemente sea la fuerza que sigue teniendo el positivismo jurídico, en una versión en la que sigue siendo muy perceptible la huella kelseniana y, por tanto, la tesis de la separación estricta entre el derecho y la moral y el escepticismo moral. Cabría decir que éstas son las dos notas más características de lo que podría llamarse la corriente principal de la iusfilosofía argentina. Están presentes, desde luego, en la obra de Bulygin y en la de Vernengo. Pero también en la de Guibourg, que ha pasado, podríamos decir, al positivismo jurídico por la teoría de sistemas; Guibourg es, por otro lado, plenamente consciente de que en la cultura jurídica se está imponiendo una concepción “abiertamente antipositivista” –para él, iusnaturalista– y es sumamente crítico al respecto. En la de Ricardo Guarinoni o en la de Hugo Zuleta. Y, con alguna matización, en la de Farrell, que combina el utilitarismo moral (una concepción no escéptica de la moral) con el liberalismo de la neutralidad (que sí sería, tal y como él lo entiende, una concepción escéptica). También defienden tesis positivistas estrictas otros autores de la escuela de Buenos Aires, como Eduardo Barbarosch o Juan Pablo Alonso; el primero es autor de un libro reciente en el que, de todas formas, el escepticismo moral aparece bastante más mitigado que en los autores antes mencionados.

8) Algo parecido podría decirse de una buena parte de (no de todos) los integrantes de lo que cabría denominar “escuela cordobesa”, en la

que podrían distinguirse, al menos, dos generaciones. A la primera pertenecerían varios discípulos de Garzón Valdés, como Jorge Malem (que ha trabajado preferentemente temas de ética jurídica, como la desobediencia civil o la corrupción judicial), Carlos Ernst (autor de un interesante libro sobre los derechos implícitos), Ernesto Abril y Ricardo Caracciolo. Este último ha sido el maestro de las generaciones más jóvenes y es autor de obras de gran rigor, la más importante de las cuales versa sobre los sistemas normativos. De la siguiente generación, han producido una obra importante Pablo Navarro y Cristina Redondo, a los que cabe adscribir, sin ninguna duda, a lo que he llamado “la corriente central”; aparte de lo que han escrito conjuntamente, el primero es autor de trabajos de gran impacto sobre la noción de eficacia o sobre la de aplicabilidad, en este último caso, con Jorge Rodríguez, Germán Súcar y Claudina Orunesu), y Cristina Redondo se ha ocupado, entre otras cosas, de la teoría de las razones para la acción. Otros miembros de la escuela son Hugo Seleme (que se ha interesado sobre todo en Rawls), Guillermo Lariguét (autor de un libro sobre dilemas éticos) y Alberto Bovino.

9) Dejando a un lado el trialismo jurídico (que fue iusnaturalista, en el caso de su fundador, Goldschmidt, pero ya no lo es en el de Ciuro Caldani), los dos autores iusnaturalistas más influyentes parecen ser Carlos Massini y Rodolfo Vigo. Ambos se adscriben a una línea de iusnaturalismo realista clásico, vinculada sobre todo a la obra de John Finnis. Massini y Vigo defienden, por lo tanto, concepciones muy semejantes, pero en este último hay una postura de apertura al diálogo con otras corrientes iusfilosóficas, que es menos perceptible en el caso del primero. De hecho, Vigo se ha interesado mucho por la obra de Nino y de otros autores (como Dworkin o Alexy) que configuran lo que se suele llamar el paradigma (neo)constitucionalista.

10) La obra de Marí ha tenido muchas vertientes. Quienes continúan su legado en lo que se refiere a la epistemología de la ciencia y su aplicación al Derecho o, dicho de otra manera, los principales representantes de lo que se suele llamar teoría crítica del Derecho son Carlos Cárcova, Ricardo Entelman, Alicia Ruiz, Claudio Martyniuk y Christian Courtis. Cárcova ha trabajado de manera muy particular el concepto de ideología, continuando en cierto modo los estudios de Marí y, anteriormente, de Cossio; mantiene concepciones bastante escépticas en materia de episte-

mología, y considera que la teoría crítica es “un proyecto inconcluso y en desarrollo” que, además, no sería deseable que cristalizase teóricamente.

IV

Como decía, no he pretendido, ni mucho menos, ofrecer un cuadro completo de la filosofía del derecho argentina en las últimas tres décadas y media; sería, por lo demás, imposible poder hacerlo en un corto espacio de tiempo. Pero me parece que los haces de luz que he proyectado aquí y allá sobre ese escenario son suficientes para darse cuenta de un hecho notable y del que soy el primero en congratularme: Argentina, Buenos Aires, fue y sigue siendo uno de los centros mundiales de la filosofía del Derecho. La acumulación de talento, vocación y logros intelectuales que uno encuentra –que sigue encontrando– en el país del Plata es algo admirable. ¿Debería uno también sorprenderse por ello?

Probablemente no. Cossio no surgió, por así decirlo, de la nada. Y el esplendor de la filosofía del derecho en el país ha corrido paralelo con el que ha habido en muchos otros campos de la cultura. Mientras preparaba mi intervención en este acto se publicó en un periódico español un artículo de un escritor argentino, Álvaro Abós (egresado en Derecho por esta Universidad en la década de los 60, como pude ver en Internet), en el que trazaba un paralelismo entre Brasil y Argentina que le llevaba a afirmar que, de alguna manera, con sus últimos éxitos internacionales, Brasil había terminado consiguiendo un papel al que también aspiró Argentina. A pesar de lo cual, a pesar de este pesimismo –digamos, endémico– que acompaña a tantos argentinos, hay un párrafo –esperanzador– hacia el final del artículo de Abós que me interesa traer aquí a colación:

Argentina podría complementar a su vecino poderoso, con sus aportes genuinos, aún muy apreciados en la América Latina y también, por cierto, en el propio Brasil. Argentina cuenta con unas extensas clases medias urbanas de alta calificación y con una ciudad como Buenos Aires, peligrosamente amenazada por los males de la concentración urbana (...) pero aún insustituible como Atenas de Sudamérica.

No sé si es la primera vez que se usa la metáfora. Probablemente no. Pero me parece afortunada y plenamente aplicable al caso de la filosofía del derecho, la cual, por cierto, no jugó un papel precisamente secundario en la ilustración ateniense. Buenos Aires (uso esta expresión en lugar de "Argentina" para seguir con la metáfora) ha sido la Atenas del mundo iusfilosófico latinoamericano durante estas últimas décadas y, en mi opinión, debería, en el inmediato futuro, incrementar ese papel. Para ello, para llevar adelante una empresa de esas características, se necesita contar con una serie de factores institucionales, políticos, económicos, etc., favorables, cuyo control está ciertamente fuera del alcance de los iusfilósofos. Pero, con todo, hay algunas cosas que éstos sí podrían hacer para facilitar el logro de ese proyecto. Por ejemplo, por decir algo obvio, no tendría que suceder que el resto de los latinoamericanos se sintieran considerados como bárbaros (o sea, como no helenos), ni deberían tampoco los iusfilósofos argentinos verse a sí mismos como integrantes de una colonia periférica de otra Atenas distante y displicente. También deberían buscar alianzas con otros centros culturales del otro lado del Atlántico para configurar una nueva Hélade de países latinos: España e Italia podrían ser, por razones más o menos obvias, aliados útiles; recíprocamente útiles.

Pero pasemos de las metáforas a las propuestas prácticas. Hace dos años, en un debate que tuve precisamente con Eugenio Bulygin sobre el futuro del positivismo jurídico (en un congreso titulado "Derecho y justicia en una sociedad global"), me permití plantear una especie de Manifiesto a propósito de cómo debería construirse una teoría (o filosofía) del Derecho con la vista puesta –escribía– en los países latinos (de Europa y de América). Como no es muy largo (y tenía como uno de sus destinatarios principales a los iusfilósofos argentinos), me permito reproducirlo aquí. Tiene 10 puntos:

1. Si el derecho –como alguna vez se ha escrito: son palabras de Nino– es "una gran acción colectiva que transcurre en el tiempo", una práctica social, entonces la teoría del derecho tiene, de alguna manera, que formar parte de esa práctica. Una consecuencia de ello es que el teórico del derecho no puede ser ajeno a los valores de esa práctica, ni puede tampoco concebir su participación en la misma en términos puramente individuales. Lo que debería guiar nuestro trabajo, en definitiva,

no es el afán de originalidad, sino de participar cooperativamente con otros en la mejora de esa práctica.

2. La elaboración de una teoría del derecho completamente general, válida para cualquier sistema jurídico, es una empresa de valor limitado. Pero, además, no es nada obvio que la teoría jurídica al uso, el paradigma angloamericano dominante (positivista o no), sea verdaderamente general. Por eso, ante el riesgo cierto de que la globalización en la teoría del derecho responda más bien a lo que se ha llamado la “globalización de un localismo”, podría ser de interés desarrollar teorías del derecho –digamos– “regionales”, de acuerdo con los diversos círculos de cultura hoy existentes. El multilateralismo parece una estrategia deseable, y no sólo en el ámbito de la política internacional.

3. Los países latinos, de Europa y de América, constituyen uno de esos círculos culturales. Aunque con niveles de desarrollo económico, político, científico, tecnológico, etc., diferentes, esos países son sumamente afines desde el punto de vista de sus sistemas jurídicos y de sus lenguas, poseen una rica tradición de pensamiento jurídico, y en todos ellos el Estado constitucional opera como un ideal regulativo para el desarrollo del derecho y de la cultura jurídica. En muchos de esos países la filosofía del derecho ocupa hoy un lugar académicamente destacado, lo que explica que exista un buen número de cultivadores de la disciplina con un alto nivel de competencia “técnica”. ¿Cómo explicar entonces que la producción iusfilosófica se limite en buena medida a comentar o discutir ideas y teorías surgidas en otros ámbitos culturales y destinadas también muchas veces a tratar con problemas característicos de esos otros ámbitos?

4. Lo anterior no es una invitación al localismo en la teoría del derecho, sino a distinguir lo puro o fundamentalmente local y lo que tiene –o puede tener– un valor genuinamente general o universal (en relación, al menos, con el universo del Estado constitucional). Las teorías iusfilosóficas de ámbito regional podrían configurar una útil mediación entre lo local y lo universal y contribuir así a una globalización más equilibrada en la teoría del derecho.

5. La filosofía del derecho no es un género retórico, pero una forma equivocada de practicar la teoría jurídica consiste en desentenderse de quiénes son los destinatarios de los escritos iusfilosóficos y de quiénes

pueden hacer uso de las ideas que se encuentran en ellos. Quizás no tenga sentido producir obras destinadas únicamente a otros filósofos del Derecho, y menos aun cuando sus destinatarios directos (los iusfilósofos anglosajones) parecerían ser intelectuales a los que todo lo que se genera fuera de su ámbito cultural le es ajeno.

6. Otro error, que frecuentemente va de la mano del anterior, es el de olvidar que una teoría del Derecho sólo merece la pena si se ocupa de problemas relevantes y que esa relevancia viene fijada por los intereses de la comunidad jurídica ampliamente entendida. Además de algún otro factor de carácter exógeno, no es absurdo pensar que la falta de atención a los problemas y a los destinatarios pueden constituir la principal explicación de la insatisfactoria situación de la filosofía del derecho en los países latinos: un (al menos en muchos casos) alto nivel de sofisticación técnica y una (en general) escasa influencia en la cultura jurídica y en la práctica del Derecho de sus respectivos países.

7. Un modelo de teoría del Derecho pragmáticamente útil y culturalmente viable en nuestros países bien podría consistir en combinar estos tres ingredientes: método analítico, objetivismo moral e implantación social. Cada uno de ellos está especialmente vinculado a una de las grandes concepciones del derecho bajo las cuales se suele clasificar, entre nosotros, a los filósofos del derecho: el positivismo jurídico, el iusnaturalismo y la teoría crítica del Derecho.

8. Positivismo jurídico y filosofía analítica no son, obviamente, términos sinónimos pero, dada la estrecha vinculación existente entre ambos, es razonable considerar que el método analítico es uno de los aspectos más valiosos que el positivismo jurídico puede dejar como herencia a la cultura jurídica. Ese método suele cifrarse en el uso y aceptación de ciertas distinciones (por ejemplo, entre enunciados descriptivos y prescriptivos, o entre explicar y justificar) que, por lo demás, no deberían entenderse en un sentido rígido: entre lo descriptivo y lo prescriptivo pueden existir "puentes" y explicar una decisión puede contribuir notablemente a su justificación.

9. Algo parecido puede decirse de la relación entre el iusnaturalismo y el objetivismo moral y la unidad de la razón práctica, si bien la manera más adecuada de sostener estas dos últimas tesis no consiste en recurrir

al derecho natural, sino a alguna forma de procedimiento o constructivismo moral. En todo caso, las dos principales razones para rechazar el no “cognoscitivismo” ético (y el relativismo, pero obviamente no como posición de ética descriptiva) son: 1) no permite reconstruir aspectos importantes de la práctica jurídica (en particular, de la justificación de las decisiones judiciales); 2) es autofrustrante. La alternativa debería ser un objetivismo moral (mínimo) que, frente al relativismo, defienda la tesis de que los juicios morales incorporan una pretensión de corrección y, frente al absolutismo, la de que los juicios morales (como los de los tribunales de última instancia) incorporan razones últimas (en el razonamiento práctico), pero abiertas a la crítica y, por tanto, no infalibles.

10. Los aspectos más valiosos de las teorías críticas del derecho giran en torno a la necesidad de insertar el derecho (y la teoría del derecho) en el medio social y plantearse su potencial de transformación social. Esa concepción (o una cierta manera de entenderla) muestra así la necesidad de que la teoría del derecho incorpore ciertas categorías que generalmente quedan fuera del análisis (conflicto, trabajo, poder, necesidad social), asuma el carácter histórico del derecho y de las categorías jurídicas y preste atención a los elementos desiguales e ideológicos del derecho (también de los derechos del Estado constitucional).

V

Quisiera ahora, en la última parte de mi exposición, hacer algunos comentarios sobre lo anterior y deshacer, de paso, algunos posibles malentendidos. No pretendo, naturalmente, con lo que acabo de decir, defender algún tipo de dirigismo cultural, cuyos catastróficos resultados (para la cultura, y no sólo para la cultura) son bien conocidos. Cada uno tiene sus inclinaciones, sus gustos y sus capacidades. Me parece obviamente bien que se escriban libros de inspiración tomista, trabajos con una nueva propuesta de lógica deóntica, o aproximaciones al Derecho en las que éste resulta ser simplemente una “ilusión” y no un objeto real. No es lo que yo escribiría, pero me parece sumamente positivo que concurren, por así decirlo, en el mercado de las ideas, y no sólo para que unas triunfen sobre las otras, sino también para que quienes no cultivan esas áreas de conocimiento o no tienen esas inclinaciones (no

son ni tomistas, ni lógicos deónticos ni postmodernistas) puedan eventualmente tomar de ellas materiales que les pueden resultar de utilidad para su propia labor de construcción; sin descartar, naturalmente, que algunas de esas ideas puedan ser simplemente erróneas y perjudiciales, y lo que hay que hacer con ellas es criticarlas sin contemplaciones. Pero eso, como es lógico, no dice nada en contra de la ventaja que supone la proliferación y dispersión de ideas iusfilosóficas.

Tampoco, naturalmente, hay nada que oponer a que esas ideas se hayan fabricado en el país o bien sean, por así decirlo, productos de importación. Lo que debe preocuparnos es que sean de buena calidad y que satisfagan alguna necesidad de la gente. Uno de los puntos fuertes de la iusfilosofía argentina (que sería absurdo no aprovechar, especialmente en la era de la globalización) es su estrecha conexión con el pensamiento jurídico estadounidense y europeo. No hay en el mundo filósofos del derecho menos provincianos que los argentinos (seguidos quizás por los italianos y los españoles), como se puede constatar fácilmente echando un vistazo a las referencias bibliográficas de sus escritos y también a sus temas de estudio.

Todo esto, como digo, está muy bien, pero tiene un riesgo. El riesgo, cabría decir, del cosmopolitismo individualista, atomista y abstracto. De que entre el trabajo individual y la filosofía del derecho, sin más, no haya nada de por medio; no haya tejido institucional y cultural que canalice las aportaciones personales (o de grupo), las dote de sentido y las potencie. Y el resultado puede ser la irrelevancia práctica de lo que se hace; la frustración. El oficio de filósofo del Derecho, en mi opinión, es un oficio estrictamente político, que requiere de los demás, esto es, de un compromiso social. El filósofo del Derecho tiene que sentirse parte de una empresa, de una tarea que le engloba y le trasciende; digamos, no es un individuo aislado de los demás, sino un ciudadano de la república de las ideas. He estado hace unos días en Turín, participando en los actos conmemorativos del centenario de Bobbio; alguien que cultivó, como sabemos, todos los campos de la filosofía del derecho: desde la lógica hasta la historia. Era emocionante ver el reconocimiento hacia su obra intelectual y ciudadana, visible prácticamente en toda la ciudad. En una de sus calles más emblemáticas, uno podía pasear bajo sus pórticos, a lo largo de muchísimos metros, e ir contemplando numerosos

carteles de gran tamaño, colgados de los techos, que contenían fotografías alusivas a la vida de Bobbio y frases extraídas de alguna de sus obras. ¡Todo un paseo iusfilosófico! Pues bien, lo que explica el éxito de Bobbio no es sólo, me parece a mí, la brillantez intelectual, el talento individual, sino su compromiso político y social, presente no sólo en las obras de carácter más explícitamente político, sino también en sus estudios históricos o en sus cursos sobre Kelsen; Bobbio introdujo a Kelsen en Italia por el valor intrínseco que le pareció encontrar en la teoría pura y porque pensaba que con ello estaba cumpliendo un deber cultural, cívico: proveer a los juristas italianos de instrumentos con los que pudiesen desarrollar mejor su función. Bobbio, en definitiva, se sentía parte de un proyecto que trascendía la vida y la obra de un individuo.

Su figura me sirve también para ilustrar otro aspecto de la cuestión que, creo, merece la pena destacar. Hart afirmó en alguna ocasión que Bobbio era el más importante filósofo del derecho de la segunda mitad del XX... a pesar de lo cual, el piemontés no aparece nunca, o prácticamente nunca, citado en las obras del británico (mientras que Bobbio sí escribió muchas páginas sobre Hart). Carrió se anticipó al menos en una década al defender lo que luego se llamó “positivismo inclusivo” (y lo hizo tanto en español como en inglés), pero en la profusa discusión de los últimos tiempos a propósito del positivismo jurídico ni siquiera los autores de lengua española lo han tomado en consideración. Y, en fin, Nino ha sido uno de los más grandes filósofos del Derecho de las últimas décadas, su vinculación con Estados Unidos, con la Universidad de Yale, fue estrecha... pero la obra de Nino no tiene una presencia significativa en la cultura iusfilosófica de ese país. ¿Cómo se explican esos hechos?

No se explican, naturalmente, por razones de egoísmo personal, desinterés por los otros, etc. (los iusfilósofos latinoamericanos –y, en especial, los argentinos– tienen una deuda de agradecimiento con personas como Owen Fiss), sino por razones estrictamente institucionales. La filosofía del Derecho, el Derecho, son instituciones gobernadas por ciertas reglas que se imponen a los individuos. Y esas reglas que rigen esas instituciones pueden ser distintas a las que funcionan a propósito de campos como la matemática o la biología. En estos últimos, el trabajo de cada científico se integra, digamos, necesariamente con el de los demás, de manera que un descubrimiento, una aportación de conocimiento, he-

cha por cualquiera de ellos y que no sea recogida por los otros, es una pérdida, un límite para el trabajo de estos últimos que, por tanto, tratan de evitar; la universalidad es un valor fundamental de la comunidad de los científicos y, por eso, está organizada para que pueda realizarse ese valor, como en su momento señalaron Merton o Bunge. Pero en el caso del derecho y de la filosofía del derecho, las cosas no funcionan exactamente así. El trabajo del jurista (del jurista práctico y del dogmático) no está guiado fundamental o exclusivamente por intereses de conocimiento, sino por intereses prácticos (mejor: práctico-sociales), o sea, aquí estamos frente a una técnica, una tecnología o una práctica social –como quiera llamársela– estructurada en torno a valores distintos a (o no coincidentes del todo con) los estrictamente científicos y que, en sentido amplio, cabría calificar de pragmáticos: el jurista tiene que solucionar problemas –problemas prácticos–, que dependen, en buena medida, de circunstancias ligadas al contexto social, institucional, cultural. Y eso es algo que el filósofo del derecho no puede desconocer... si no quiere abocarse a la irrelevancia o a la frustración.

Dicho de otra manera, necesitamos (nos conviene a todos) organizar una robusta comunidad iusfilosófica del mundo latino en la que las ideas de los iusfilósofos tengan la oportunidad de producir resultados en el mundo institucional y no sólo en el plano personal y en el círculo de los amigos; para expresarlo con algo de pedantería filosófica, dar el paso del espíritu subjetivo al espíritu objetivo. Lo cual no supone –permítaseme que insista en ello– renunciar a lo universal, aislarse de otros círculos culturales o renunciar a la globalización de la cultura, de la filosofía del derecho. Al contrario. Pero sin pragmatismo, sin cierto pragmatismo bien entendido, no hay filosofía del derecho que merezca la pena. Para mí, ésa sigue siendo la principal lección que cabe encontrar en la cultura jurídica –y no sólo jurídica– de los Estados Unidos y, en general, del mundo anglosajón. No implica dejar de interesarse por esa cultura (y por otras), sino relacionarse con ella(s) de manera precisamente pragmática: aprender –y aprehender– lo mucho de valioso que hay en ella(s) y usarlo como materiales que pueden resultar de utilidad en proyectos vinculados a otros contextos que, naturalmente, siempre tendrán una zona más o menos amplia de coincidencia con aquéllos: no se trata de aislarse del contexto internacional, sino de insertarse en el mismo en

mejores condiciones. En lo que no se debe caer, en mi opinión, es en lo que cabría llamar la falacia del cosmopolitismo cultural, o en una de sus modalidades: creer que, con tal de escribir en inglés (y, si se quiere, en revistas de prestigio), todo individuo tiene las mismas posibilidades que cualquier otro para ejercer influencia cultural en alguna comunidad jurídica universal que sencillamente, hoy por hoy, no existe. Llegar a aparecer citado alguna que otra vez en nota a pie de página en alguno de los trabajos de algún afamado –o menos que eso– profesor anglosajón no tendría que ser, me parece a mí, el objetivo de los iusfilósofos del mundo latino. Podemos aspirar a más.

Para lo cual, por cierto, convendría revisar algunas ideas –sustantivas– características de ciertas comunidades iusfilosóficas y que podrían tener una responsabilidad considerable en la falta (o pérdida) de influencia de esa filosofía del derecho en la cultura jurídica. Ése es el caso, en mi opinión, del escepticismo moral, al que ya he hecho referencia en varias ocasiones. Es un tema, naturalmente, complejo, que es imposible abordar aquí con un mínimo de detalle y sobre el que se han escrito cosas de gran valor, también por parte de filósofos (del derecho o no) argentinos: me permito remitir a la parte de la obra de Nino dedicada a la fundamentación de los derechos humanos, y también a varios escritos de Ricardo Maliandi (uno de ellos en polémica con un filósofo del derecho: Pablo Bonorino), que me han parecido particularmente iluminadores. No voy, como digo, a entrar en el fondo del asunto, pero me gustaría subrayar un hecho y sugerir una explicación del mismo. El hecho es que Argentina, Buenos Aires, es, casi con seguridad, el lugar del mundo en el que uno puede encontrar el mayor porcentaje de iusfilósofos (quizás también de juristas) que son escépticos en materia de moral; le sigue probablemente Italia y, en particular, algunos centros iusfilosóficos italianos, como el de la Universidad de Génova. Y la explicación sugerida es que esos dos países tienen también probablemente el mayor porcentaje de ciudadanos escépticos en relación con las instituciones públicas; dicho de otra manera, la falta de confianza en el funcionamiento de las instituciones lleva a tratar de prescindir de ellas y a centrarse en investigaciones cuyos logros no puedan verse amenazados por la dinámica social: el análisis lógico del derecho o el estudio de la metaética son, en ese sentido, territorios más seguros que otros.

No trato de halagar los oídos de los oyentes. Aristóteles decía en su *Retórica* que es fácil (para un orador) hablar bien de los atenienses delante de los atenienses. Argentina tiene un potencial extraordinario en el campo de la filosofía del derecho (y, naturalmente, en muchos otros ámbitos de la cultura) que debería saber utilizar con inteligencia y con determinación. Los juristas latinoamericanos son grandes demandantes de filosofía del derecho (o sea, de pautas teóricas que puedan guiar su trabajo práctico, que permitan el desarrollo del Estado constitucional) y en Argentina, en Buenos Aires, podrían encontrar sus Academias y sus Liceos. Si los filósofos atenienses fueron los grandes educadores de la Hélade, los iusfilósofos argentinos podrían serlo de los juristas latinoamericanos, y no sólo de otros iusfilósofos. ¡He ahí una empresa con la grandeza suficiente como para justificar una vida dedicada a la filosofía del derecho!

El uso y abuso de la filosofía en la enseñanza del Derecho*

MARTHA C. NUSSBAUM**

I

“Sócrates se acerca a un político prominente, alguien considerado instruido e inteligente por muchas personas, y especialmente por sí mismo”.¹ Consigue entablar con él un interrogatorio filosófico sobre su supuesta pericia, preguntándole, tal como Sócrates acostumbra, que dé cuenta coherente y libre de contradicciones de ciertos conceptos centrales legales y políticos, tales como igualdad, justicia y derecho. El experto prueba ser incapaz de contestar las preguntas de Sócrates satisfactoriamente. Sócrates confiesa sorpresa y se aleja, concluyendo que después de todo él mismo es un poco más instruido que este experto, pues él sabe al menos cuán complejos son estos conceptos, y cuán insuficiente es su propio entendimiento sobre ellos, en tanto que el experto no sólo carece de una comprensión adecuada de los conceptos, sino que también de su propia incompetencia. Sócrates concluye que él mismo es una personalidad útil en un gobierno democrático, pues el gobierno democrático es “un caballo grande y noble aunque algo indolente a causa de su tamaño”, y él es el tábano que pica al caballo para espabilarlo.²

* Publicado originalmente como NUSSBAUM, Martha C., “The Use and Abuse of Philosophy in Legal Education”, en *Stanford Law Review*, vol. 45, 1992-1993, pp. 1627-45. Queremos expresar nuestra gratitud a la autora por autorizar la traducción y posterior publicación de su artículo como así también al Dr. Leonardo García Jaramillo por las laboriosas gestiones que realizó para que lo anterior fuera posible.

** Profesora de Filosofía, Clásicos, y Literatura Comparada, Universidad de Brown. Profesora visitante de Derecho, Universidad de Chicago.

¹ PLATÓN, *Apología* 20C. Todas las traducciones de los textos clásicos son de la autora, y todas las referencias responden a la numeración a través de las cuales estos autores son citados en ediciones académicas.

² *Id.* 30E-31A.

Cuando los filósofos se comportan de este modo, a las personas a quienes intentan beneficiar no les complace demasiado. Sócrates concluía que debería dársele un puesto asalariado vitalicio y sin revisión de mérito,³ algo así como una judicatura federal de los Estados Unidos. Los ciudadanos de Atenas, como sabemos, tenían una idea diferente. Para aquellos profundamente inmersos en los asuntos prácticos, el filósofo es siempre un personaje algo sospechoso. ¿Por qué es tan imparcial? ¿Cuál es su campo de experiencia empírica? ¿Qué le da derecho a acercarse a un poeta, a un economista, a un abogado, a un biólogo, e iniciar cuestionamientos fundacionales, sin credenciales profesionales en esa disciplina?⁴

Como Calicles le dijera a Sócrates, esa clase de comportamiento es muy apropiada en adolescentes, pero cuando uno crece debe conseguirse una profesión real o será fuente de burla y atropellos.⁵

Aun así, Sócrates arguye seriamente que su cuestionamiento fundacional tiene un beneficio práctico que conferir. Parece creer que la gente en sus profesiones y en la vida pública tiene concepciones intuitivas de su propia disciplina y sus conceptos centrales y actividades que son esencialmente sólidos, sensatos y acertados; pero la vaguedad, la contradicción, la falta de rigor y simplemente la falta de tiempo se interponen entre estas -básicamente buenas- intuiciones y una adecuada articulación y uso de los conceptos. No es adoctrinamiento; no provee nada desde el exterior. Al ordenar sistemática y claramente lo que la gente rara vez ordena para y desde sí misma, lleva a cabo un bien público y contribuye a la formación de la educación profesional.⁶

³ *Id.* 36D-E. Sócrates señala que consintió empobrecerse al dedicar su vida a la filosofía, y ésa era una razón aún más fuerte para que la ciudad lo mantuviera.

⁴ Todas estas preocupaciones están expresadas por los interlocutores en los diálogos de Platón. Ver PLATÓN, *Protágoras*; PLATÓN, *La República*. Para el mejor retrato reciente de Sócrates, ver VLASTOS, Gregory, *Sócrates, ironista y filósofo moral*, 1991.

⁵ PLATÓN, *Gorgias*, 484C-485C.

⁶ Para una versión similar del *Elenchus* socrático, ver VLASTOS, *supra* nota 4, 107-31. Vlastos arguye que el procedimiento socrático presupone la salud fundamental de las creencias examinadas; por eso puede creer que el clasificar, sin adoctrinamiento previo, producirá pruebas. Ésta, sostiene Vlastos, es una razón por la que Aristóteles repudia el método socrático.

Aristóteles clamando que el entrenamiento filosófico es muy importante para futuros legisladores, desarrolla un argumento similar. Debemos, dice, comenzar desde y retornar a las propias creencias y concepciones de la gente. Éste es nuestro objeto de estudio y nuestra evidencia: los filósofos no simplemente construyen castillos en el aire, sino que el ordenamiento filosófico tiene aun una función práctica distintiva a desempeñar:

De lo que digamos con sinceridad pero no claramente, mientras avanzamos, también obtendremos claridad, siempre moviéndonos desde lo que usualmente es dicho desordenadamente hacia una visión más clara e inteligible. Hay una diferencia en cada pesquisa entre los argumentos desarrollados filosóficamente y los que no. Por tanto, no debemos pensar que es superfluo para el hombre político involucrarse en esta clase de reflexiones que vuelve inteligible no sólo el “qué”, sino también el “por qué”; es ésta, pues, la contribución del filósofo en cada área.⁷

Ni Aristóteles ni Sócrates creen que el rigor y la claridad son suficientes para la utilidad práctica. Sócrates se contrapone a sí mismo con los sofistas, y Aristóteles, en este mismo pasaje, distingue sus propios métodos de aquellos de la gente locuaz e inteligente que desdeña la experiencia humana y los hechos empíricos. Sin embargo, ambos sí parecen creer que la filosofía es al menos necesaria para una adecuada educación profesional.⁸ Me propongo sostener su argumento. A diferencia de Sócrates, no demandaré una cena sin cargo en el pritaneo por mis servicios. Pero sí intentaré volver su argumento sobre la filosofía un poco más plausible de lo que pareció a un jurado de ciudadanos atenienses elegidos por sorteo.⁹ ¿Por qué, entonces, la filosofía debería ser parte de la enseñanza del Derecho?

La concepción de enseñanza del Derecho que hoy día aún domina la academia legal es una concepción tomada de las ciencias. Langdell argüía que para demostrar que la ley no es una mera artesanía, y la

⁷ ARISTÓTELES, *Ética eudemia* 1216 a 26-39.

⁸ Esto se vuelve un motivo central en las escuelas filosóficas del período helenístico, epicúreos, estoicos, escépticos. Discuto su versión de los beneficios prácticos de la filosofía en NUSSBAUM, Martha, *La terapia del deseo: teoría y práctica en la ética helenística*, 1994.

⁹ Debe recordarse que un número sorprendentemente grande de ese jurado votó por los arrogantes alegatos del filósofo. Sócrates expresa sorpresa al notar no fue absuelto por sólo 30 votos (de un total de 500). PLATÓN, *supra* nota 1, 36A.

enseñanza del Derecho el mero aprendizaje de un oficio, debe probarse que el estudio de la ley es un asunto científico. Los casos son sus datos baconianos, a partir de los cuales el estudiante extrae principios legales y los sistematiza en una jerarquía deductiva. El “verdadero abogado” de Langdell es aquel que “posee tal maestría de los principios legales como para aplicarlos con facilidad y certidumbre constantes a la madeja siempre enredada de los asuntos humanos”.¹⁰ Cabe destacar que, en el contexto de su argumento a favor del lugar de honor que la enseñanza del Derecho merece en una gran universidad como Harvard, Langdell nunca se pregunta si el derecho no debería pertenecer a las disciplinas humanísticas así como (o incluso en vez de) las científicas. Por el contrario, asume que la afiliación con la ciencia es la única manera en que el derecho puede defenderse como disciplina ordenada y racional.

Esta idea ha tenido un gran poder, y ha sido fuente central de resistencia a la idea de que los estudiantes de Derecho deberían estudiar filosofía. Por ejemplo, en un epílogo al primer volumen del *Journal of Legal Studies*, Richard Posner describe de la siguiente manera el propósito de la publicación:

El objetivo del *Journal* es alentar la aplicación de métodos científicos al estudio del sistema legal. Como la biología a los organismos vivos, la astronomía a las estrellas o la economía al sistema de precios, así debieran ser los estudios legales al sistema legal: un esfuerzo por hacer observaciones precisas, objetivas y sistemáticas sobre cómo el sistema legal opera y por descubrir y explicar patrones recurrentes en las observaciones –las “leyes” del sistema–. A pesar de que muchos y distinguidos trabajos han sido pioneros en este sentido, es evidente que nuestra materia se encuentra en su estado pre-científico.¹¹

Posner, al igual que Langdell, iguala precisión con precisión científica, objetividad con el tipo de objetividad que los científicos creen a menudo lograr,¹² orden sistemático con la clase de orden sistemático pretendido

¹⁰ WILLIAM, L., *Twinning, Karl Llewellyn and the Realist Movement*, 1973, pp. 10-15.

¹¹ POSNER, Richard A., “Afterword”, en 1 *J. Legal Stud.*, 1972, p. 473.

¹² Presento las cosas de esta manera porque los científicos tienden a ser menos sutiles y prudentes en sus alegatos sobre la objetividad que los mejores filósofos que describen lo que la ciencia hace y ha conseguido. Los principales filósofos de la ciencia no

en ciencias. No se pregunta si hay otras disciplinas que contienen sus propias normas de precisión, objetividad y rigor, y, si las hay, cuáles de ellas tienen más para ofrecer al derecho. Esta clase de suposición ha tenido una enorme influencia en la enseñanza del Derecho. Hoy día, la mayoría de los estudiantes de leyes aprenden al menos algo de economía, pues se asevera a menudo que ésta es la ciencia (si se trata de una ciencia) más relevante para comprender el derecho. Muy raramente aprenden a hacer preguntas sobre esta suposición científica y a buscar interpretaciones alternativas de términos como rigor y sistema. Sócrates habría tenido algunas preguntas bien irritantes para hacer aquí, especialmente si sospechara que estaba lidiando con personas cuya confianza en la propia experiencia supera con creces su habilidad para responder preguntas sobre ella. Con esto no intento referirme al muy socrático Posner, siempre dispuesto a ser refutado si el argumento es bueno. Me refiero a cualquier hombre del derecho “considerado instruido e inteligente por muchas personas, y especialmente por sí mismo”. Si no hay personas como ésta en la profesión legal, entonces este argumento no estará dirigido a nadie.

Comenzaré con el proyecto de defender a Sócrates y profundizar sus pesquisas describiendo varias y diversas áreas de la enseñanza del Derecho en las cuales la filosofía parece tener mucho que ofrecer. Es un poco difícil hacerlo sin, al mismo tiempo, describir a la filosofía y lo que ha estado sucediendo en ella, pero espero dar suficientes ejemplos mientras avanzo en mi planteo. Consideraré luego algunas objeciones a la idea de enseñar filosofía en las escuelas de leyes y, finalmente, sugeriré algunas estrategias sobre la mejor manera de hacerlo.

A. INDAGACIÓN SOBRE LOS CONCEPTOS BÁSICOS UTILIZADOS EN LOS ARGUMENTOS LEGALES

La típica indagación socrática es el examen de algún concepto (o conceptos) que la persona en cuestión emplea todo el tiempo en su¹³ actividad

necesariamente hacen una distinción tajante entre ciencia e investigación social con respecto al tipo y grado de objetividad disponible. Ver PUTNAM, Hilary, “Objectivity and the Science-Ethics Distinction”, en *The Quality of Life* 143 (Martha Nussbaum y Amartya Sen, eds., 1993).

¹³ Sócrates no puede realmente cuestionar a las mujeres de Atenas, pues las ciudadanas no participaban de la vida pública. Pero anuncia que en la vida después de la

profesional, pero no ha clarificado para y hacia sí mismo. Comúnmente, los argumentos legales hacen uso de conceptos a cuya comprensión los filósofos profesionales han dedicado grandes esfuerzos; conceptos como justicia, igualdad, libertad, libre albedrío, emoción, sexualidad y deseo sexual, y la calidad de vida. Abogados y jueces se encuentran a menudo en la posición de pronunciarse en términos teóricos sobre estas cuestiones. Las opiniones judiciales están llenas de estas aseveraciones. Aun así, las discusiones pocas veces demuestran incluso la más elemental conciencia sobre el riguroso trabajo que los filósofos han estado haciendo, trabajo que habría, muy probablemente, contribuido al esclarecimiento del propio proceso de razonamiento de jueces y abogados sobre estos tópicos. Permítanme dar cuatro ejemplos concretos.

1. LIBRE ALBEDRÍO

En un libro de texto sobre procedimiento criminal de Saltzburg y Capra actualmente en uso en Stanford,¹⁴ se invita a los estudiantes que reflexionan sobre la admisibilidad de las confesiones en los juicios criminales a considerar la siguiente pregunta: “¿Es el ‘libre albedrío’ un estándar factible en las confesiones?”¹⁵ Luego se les pide que lean una declaración reciente del juez Posner¹⁶ sobre el test del “predominio del libre albedrío” en el cual Posner sugiere que el “libre albedrío”, tomado seriamente, requeriría la exclusión “de virtualmente todos los frutos del interrogatorio al detenido”, dado que ninguna confesión bajo esas circunstancias puede ser considerada libre. La pregunta realmente relevante, continúa Posner, es

si el gobierno ha vuelto imposible para el acusado decidir *racionalmente* si confesar o no –en otras palabras–, si le impide sopesar los pros y contras de hacerlo y sostener su parecer.

A la policía se le permite aprovecharse de las ansiedades, los temores y las incertidumbres del sospechoso; tan sólo se le impide magnificar

muerte planea interrogar a mujeres y varones por igual. Hades no impone restricciones tales. Ver, PLATÓN, *supra* nota 1, 40C.

¹⁴ SALTZBURG, Stephen A. y Daniel J. CAPRA, *American Criminal Procedure: Cases and Commentary*, 4ª ed., 1992.

¹⁵ *Id.* 501.

¹⁶ “Estados Unidos vs. Rutledge”, 900 F. 2d 1127 (7º Cir. 1990).

esos temores e incertidumbres, a punto tal que la decisión racional se vuelve imposible.¹⁷

Saltzburg y Capra preguntan entonces a sus lectores: “¿El juez Posner ha descrito razonablemente los casos arriba enunciados? ¿Es su análisis consistente con el caso ‘Fulminante’?”¹⁸

Son éstas preguntas que no pueden ser contestadas adecuadamente sin ciertas consideraciones filosóficas sistemáticas y rigurosas sobre los conceptos en cuestión. Posner avanza sobre el problema al reconocer cuán vago y amorfo ha sido en su aplicación el concepto de “libre albedrío”, y cuán discutida y confusa es la noción misma del término. Acierta al sostener que es más sencillo responder la pregunta: “¿Estuvo el acusado en la posición de tomar una decisión racional sobre su confesión?” que contestar: “¿Era el acusado libre al momento de confesar?” Y en su interesante discusión en *Los problemas de la jurisprudencia*¹⁹ va aún más allá y arguye (en referencia a las discusiones filosóficas tanto tradicionales como modernas) que el libre albedrío debería ser interpretado como la habilidad de tomar decisiones racionales y no ya de las diversas y confusas maneras en que se lo interpreta en derecho. Pero creo hay aquí algunos problemas que merecen más trabajo.

En primer lugar, la noción de tomar una decisión racional no es clara como Posner cree que es. Su discusión del asunto en *Los problemas de la jurisprudencia*, aunque más informada por la filosofía que la mayoría de las discusiones legales, es aún breve y superficial para los estándares del debate filosófico en sí mismo. No distingue entre las acepciones de racionalidad utilizadas por las diferentes partes en el debate filosófico, y parece asumir que el propio entendimiento de Posner del término, uno informado por la economía,²⁰ es el más apropiado para definir libertad. Pero hay mucho debate sobre esto, incluso en el contexto del debate sobre el libre albedrío. La que considero es la mejor aproximación

¹⁷ *Id.* 1129, 1130.

¹⁸ SALTZBURG y CAPRA, *supra* nota 14, 502 (discutiendo “Arizona vs. Fulminante”, 111 S. Ct. 1246, 1991).

¹⁹ POSNER, Richard A., *The Problems of Jurisprudence*, 1991, pp. 171-89.

²⁰ Esto se observa en la definición misma de libre albedrío. *Id.* 174 (“la elección racional en el sentido de ajustar medios a fines, a pesar de que esos fines sean elegidos y el ‘ajuste’ involucre o no actividad mental consciente”).

a estas cuestiones en filosofía –*Libertad dentro de la razón*, de Susan Wolf²¹ arguye (con un detalle y un rigor que habrían sido útiles a la propia presentación de Posner)²² que el libre albedrío debería ser entendido en términos de la capacidad de hacer una elección racional. Pero Wolf tiene un concepto de elección racional diferente a la de Posner: la racionalidad en cuestión está definida como una habilidad de responder a cierta clase de argumentos éticos, y la naturaleza de los fines comprendidos en esos argumentos es de hecho crucial a la determinación de la racionalidad o irracionalidad de la persona. La discusión de Posner es simplemente demasiado vigorosa como para revelar estas importantes distinciones.

Parece, lo que es más, que Saltzburg y Capra se traen algo entre manos como cuando preguntan sobre el caso “Fulminante”.²³ Pues en este caso existe una cuestión del “predominio del libre albedrío” que no es fácilmente reducible al tema de la elección racional de Posner –o incluso en el sentido que propone Susan Wolf– y que no obstante parece despertar serias dudas sobre la admisibilidad de la confesión. Fulminante era sospechoso por el crimen espeluznante de un niño. No había sido acusado aún por ese crimen, pero estaba en prisión bajo otros cargos. Durante ese

²¹ WOLF, Susan, *Freedom within Reason*, 1990.

²² Una dificultad en el método de Posner, que descansa en un rápido escrutinio de una gran cantidad de literatura, es que raramente lleva a un compromiso crítico sutil con la sustancia y el detalle de los argumentos en cuestión. Los filósofos tienden a ser citados de la manera en que los artículos científicos son citados, como autoridades, pero Posner no dice por qué ha seleccionado una discusión particular sobre el libre albedrío por sobre otras, o qué piensa de los debates, a menudo intensos y detallados, entre las personalidades a las que se refiere. Ver POSNER, *supra* nota 19, 172 n. 19 (citando una lista de referencias sobre el libre albedrío que, al corroborarse, no revelarían posición alguna, sino muchas diferencias). Asimismo, Posner tiende a centrarse en las visiones sobre libre albedrío de respetados filósofos, sin notar que el prestigio de estos últimos se desprende de sus valiosas pero diferentes contribuciones. Creo que ningún filósofo en ejercicio a quien se le pide nombrar las mejores contribuciones sobre el libre albedrío en los últimos años mencione a Quine, a pesar de que Quine es uno de los filósofos más relevantes del siglo XX. Y el aporte de Davidson es evidentemente parte de su controversial y aunque ampliamente respetada visión sobre la filosofía de la acción. Aun así, Posner procede como si pudiera tomar esos aportes y volverlos autoritativos en su propia discusión, sin preguntarse (a) si está de acuerdo con todas las premisas de sus discusiones, o (b) si las contribuciones son, de hecho, los mejores argumentos sobre la materia. Ver, *id.* 171.

²³ “Arizona vs. Fulminante”, 111 S. Ct. 1246, 1991.

tiempo, un policía lo indujo a confesar y le dijo que otros prisioneros lo atacarían porque sospechaban que él fuera el culpable de la muerte del niño; si Fulminante confesaba, el policía lo protegería. Al concluir que la confesión así obtenida era inadmisibles, el juez White no argumentó que Fulminante no hubiera podido hacer una elección racional y sopesar costos y beneficios.²⁴ En cambio, adujo que el elemento de la amenaza en la situación había vuelto a la confesión involuntaria, a pesar de que el razonamiento de Fulminante había sido perfectamente racional bajo esas circunstancias. Parece erróneo, entonces, afirmar que la cuestión de la voluntad y la libertad está clara y completamente capturada en la propuesta alternativa de Posner. Tal vez las acepciones voluntad y libertad sean desorientadoras, y debiéramos encontrar otros términos para describir estas situaciones de coacción psicológica (Aristóteles, por ejemplo, llamaba a estos casos “acciones mixtas”, no involuntarias pero no completamente voluntarias, en tanto el sujeto actúa por “miedo a males mayores”).²⁵ No obstante, la esencia de la cuestión moral sigue siendo insignificante: Fulminante está siendo coaccionado tan efectivamente como si hubiera sido víctima de un lavado de cerebro o de la ingesta de drogas, aunque no de la misma manera. Tal vez Posner está preparado para argumentar que el

²⁴ *Id.* 1252-53. Tampoco discutió, desde luego, que Fulminante no cumplía con el criterio de racionalidad de Susan Wolf; ni mencionó la discusión de Wolf ni otras discusiones relativas anteriores, ni lidió con los temas que suscitaban. Pero de hecho, Fulminante era aparentemente racional en el sentido de Wolf, capaz de responder a las razones sobre el bien y la verdad. Es otra cuestión si, al decidir cometer el crimen, si es que lo cometió, estaba actuando con racionalidad wolfiana.

²⁵ ARISTÓTELES, *Ética nicomaquea III 1*, 1110a3ff. Los ejemplos de Aristóteles son un hombre que tira por la borda la carga de su barco para salvar a la nave y a sí mismo, y un hombre que hace algo vergonzoso cuando un tirano se lo ordena bajo amenaza de matar a sus padres y a sus hijos si se niega. Éstas son cosas, dice Aristóteles, que en general nadie elegiría, pero en las circunstancias particulares “cualquier persona razonable” lo haría. Dado que la persona inicia la acción con pleno conocimiento de las circunstancias y la naturaleza de la acción, son más bien acciones voluntarias, y en otro sentido son involuntarias, pues se trata de la clase de acciones que en general nadie jamás haría. Para una visión reveladora sobre esta parte del pensamiento aristotélico, ver STOCKER, Mícel, *Plural and Conflicting Values*, 1990. Y también NUSSBAUM, Martha C., *The Fragility of Goodness: Luck and Ethics in Greek Tragedy and Philosophy*, 1986, pp. 25-50, 318-42. Para un buen abordaje de este fenómeno, ver MARCUS, Rith Barcan, “Moral Dilemmas and Consistency”, en 77 *J. Phil.* 121, 1980, y WILLIAMS, Bernard, “Ethical Consistency”, en *Problemas del ser: papeles filosóficos 1956-1972*, 1973, p. 166.

resto de la cuestión del libre albedrío no es moral o legalmente significativa. De ningún modo debería desestimarse rápidamente, como si fuera tan sólo una noción imprecisa fácilmente reemplazable por una noción más clara de racionalidad costo-beneficio (de hecho, podría agregar que uno de los problemas más evidentes de la noción económica de racionalidad es la dificultad de dilucidar conflictos de este tipo).²⁶ Creo que un poco de cuestionamiento socrático en esta área, junto a la reflexión que los mejores filósofos tienen para ofrecer en ella, sería de gran valor para este debate.

2. LAS EMOCIONES

Dado que he escrito extensamente sobre este tópico,²⁷ este ejemplo será breve, pero se trata de uno tan importante que no quisiera desestimarlo. Las opiniones judiciales con frecuencia discuten las emociones y la relación entre “emoción” y “razón”. Estas discusiones son un nido de confusión. El simple antagonismo entre emoción y razón se da comúnmente por sentado entre aquellos que creen que las emociones no tienen lugar en el pensamiento judicial y quienes creen que lo tienen. Nadie se detiene a preguntar, más precisamente, cuál es la relación real entre emoción y razón, qué son las emociones en sí mismas, en qué medida y cómo están basadas en creencias, en qué medida y de qué manera encarnan concepciones de sus objetos, si y cómo pueden ser modificadas por la argumentación. Éstos son puntos de partidas elementales para las investigaciones filosóficas sobre la emoción, desde Platón²⁸ hasta Ronald de Sousa.²⁹ Existe un alto grado de consenso en trabajos

²⁶ Ver RICHARDSON, Henry, *Rational Deliberation of Ends*; SEN, Amartya, *On Ethics and Economics*, 1987. Abordo esta cuestión en NUSSBAUM, Martha C., “Plato on Commensurability and Desire”, en *Love’s Knowledge: Essays on Philosophy and Literature*, 1990, pp. 106-24.

²⁷ NUSSBAUM, Martha, “Skepticism about Practical Reason in Literature and the Law”, en 107 *Harv. L. Rev.*, febrero de 1994 (de aquí en más, “Skepticism”); NUSSBAUM, *supra* nota 8; NUSSBAUM, Martha, *Upheavals of Thought; a Theory of Emotions: The Gifford Lectures*, 1993, 1996; NUSSBAUM, Martha, “Las emociones como juicio de valor”, en 5 *Yale J. Criticism* 201, 1991; NUSSBAUM, Martha, “Equity and Mercy”, en *Phil. & Pub. AFF.*, 1993 (clase dictada en la Escuela de Leyes de la Universidad de Chicago, 1992).

²⁸ PLATÓN, *La República*, libro IV, 435 A. ff.

²⁹ El mejor trabajo filosófico reciente sobre el tema es DE SOUSA, Ronald, *The Rationality of Emotion*, 1987.

filosóficos recientes³⁰ –y también en trabajos antropológicos³¹ y psicológicos³²– que postulan que las emociones no son tires y aflojes sin sentido, sino formas de percepción o pensamiento, altamente sensibles a las concepciones sobre el mundo y los cambios en ellas. No obstante, los jueces proceden como si ninguna de estas discusiones existiera. En un caso reciente de instrucción judicial, “California vs. Brown”,³³ el juez O’Connor, fallando por la mayoría, contrasta “una respuesta moral razonada a los antecedentes, carácter y crimen del imputado” con una “mera simpatía o emoción”.³⁴ El juez Blackmun, que disiente y en defensa de las emociones utiliza no obstante el contraste vago y rutinario entre racionalidad y emoción: “Si bien la decisión de conceder el perdón al imputado puede ser racional o moral, ésta puede desprenderse también de la apelación del acusado a la simpatía o piedad de quien sentencia, cualidades humanas cuya naturaleza es innegablemente emocional”.³⁵ Aquí creo que

³⁰ Además de de Sousa, ver GORDON, Robert M., *The Structure on Emotions: Investigations on Cognitive Philosophy*, 1987; LYONS, Williams, *Emotion*, 1980; SOLOMON, Robert C., *The Passions*, 1976.

³¹ Ver BRIGGS, Jean L., *Never in Anger: Protrait of an Eskimo Family*, 1970; LUTZ, Catherine, *Unnatural Emotions: Everyday Sentiments on a Micronesian Atoll and their Challenge to Western Theory*, 1988.

³² Ver AVERILL, James, *Anger and Aggression: an Essay on Emotion*, 1982; BOWLBY, John, *Attachment and Loss: Attachment*, 1982; 2 *Attachment and Loss: Separation*, 1973; 3 *Attachment and Loss: Sadness and Depression*, 1980; LAZARUS, Richard S., *Emotion and Adaptation*, 1991; OATLEY, Keith, *Best Laid Schemes: the Psychology of Emotions*, 1992; ORTONY, Andrew, Gerald L. CLORE y Allan COLLINS, *The Cognitive Structure of Emotions*, 1988; SELIGMAN, Martin E. P., *Helplessness: On Depression, Development, and Death*, 1975. Opiniones relacionadas sobre la emoción se han vuelto de más en más prominentes también en el pensamiento psicoanalítico, en la escuela de “relación de objeto”. Ver, entre otros, CHODOROW, Nancy, *The Reproduction of Mothirng: Psychoanalysis and the Sociology of Gener*, 1978; FAIRBAIRN, W. R. D., *Psychoanalytic Studies on the Personality*, 1952; STERN, Daniel N., *Diary of a Baby*, 1990.

³³ 479 U. S. 538 (1986).

³⁴ *Id.* 545.

³⁵ *Id.* 561-63. Discuto estas opciones en NUSSBAUM, *Equity*, *supra* nota 27. Otros defensores del recurso a la emoción que emplean el simple contraste entre emoción y razón son MASSARO, Tomi M., “Empathy, Legal Storytelling, and the Rule of Law: New Words, Old Wounds?”, en 87 *Mich. L. Rev.* 2099, 1989, y HENDERSON, Lynn N., “Legality and Empathy”, en 85 *Mich. L. Rev.* 1574, 1987. Una buena defensa de la idea de que la emoción puede iluminar y comunicar el entendimiento, aun así preservando la dicotomía emoción/razón, es la de GEWIRTZ, Paul, “Aeschylus’ Law”, en 101 *Harv. L. Rev.* 1043, 1988. Una crítica prometedor sobre la dicotomía se encuentra en MINOW,

ciertos cuestionamientos filosóficos –al menos los suficientes para mostrar a un joven abogado que estas oposiciones no deben darse por sentadas, que es preciso hacerse más preguntas– contribuirían a la manera en que estas cuestiones son abordadas en ciertas áreas del derecho.

3. SEXUALIDAD

Los jueces a menudo toman decisiones sobre sexo. Tal como efectivamente lo pone el juez Posner,³⁶ lo hacen muy mal, con, por ejemplo, muy poca información histórica y científica. Su libro *Sexo y razón* muestra claramente el rol que estas amplias concepciones juegan en las interpretaciones legales y los juicios sobre el sexo. Pero su análisis apunta a algo más: a un problema filosófico. Sus datos comparativos y transculturales indican que muchas de las categorías sexuales que nos resultan tan naturales y necesarias son de hecho artefactos de la historia.³⁷ Preguntarse en qué medida el deseo sexual y la emoción son “construcciones sociales” en este sentido nos conduce a un ámbito en el que la filosofía, influenciada en particular por el importante trabajo de Michel Foucault,³⁸ ha formado recientemente una rica y fructífera sociedad con la historia y la antropología.³⁹ La contribución filosófica a esta empresa común es bien trascendente, pues, como el Sócrates de Platón ya lo entendía,⁴⁰ uno

Martha L. y Elizabeth V. SPELMAN, “Passion for Justice”, en 10 *Cardozo L. Rev.* 37, 1988. Destaco que el artículo es una colaboración entre una teórica del derecho y una filósofa.

³⁶ POSNER, Richard A., *Sex and Reason*, 1992, 2, 4, 7, 442. Discuto el libro de Posner en NUSSBAUM, Martha, “Venus in Robes”, en *The New Republic*, 20 de abril de 1992, p. 36, y en NUSSBAUM, Martha, “Only Grey Matter? Richard Posner’s Cost-Benefit Analysis of Sex”, en 59 *U. Chi. L. Rev.* 1689, 1992.

³⁷ Ver también POSNER, Richard A., *The Economic Analysis of Homosexuality*, leído en la Conferencia sobre Derecho y Naturaleza de la Universidad de Brown, publicado y editado por David Estlund y Martha Nussbaum.

³⁸ FOUCAULT, Michel, *The History of Sexuality, the Use of Pleasure*.

³⁹ La literatura en esta área es demasiado amplia y vasta como para citarla, pero con respecto a la antigua evidencia griega –la cual es teóricamente importante, pues se la conoce en detalle y hay buenos trabajos sobre ella– ver DOVER, K. J., *Greek Homosexuality*, 1978; HALPERIN, David M., *One Hundred Years of Homosexuality and other Essays on Greek Love*, 1990; WINKLER, John J., *The Constraints of Desire: The Anthropology of Sex and Gender in Ancient Greece*, 1990.

⁴⁰ Me refiero a las reflexiones sobre la naturaleza del apetito, el deseo y la emoción presente en los libros II-IV de *La República*, en PLATÓN, *Phaedrus*, y en PLATÓN, *Philebus*.

no puede indagar debidamente en la “construcción social”⁴¹ si no comprende adecuadamente qué es un deseo, qué es una emoción, qué es el placer, cómo el deseo es distinto a una punzada o dolor corporal, y demás. Incluso una figura tan importante en esta área como Michel Foucault se queda corto, en mi opinión, en tanto no persigue estos interrogantes fundacionales lo suficientemente lejos, asumiendo, por ejemplo, que el placer en sí mismo es algún tipo de sentimiento que varía sólo en intensidad, que no hay necesidad de preguntarse qué clase de cosa es.⁴² Sócrates y Platón lo sabían bien. Las indagaciones históricas y comparadas como las que Foucault y Posner conducen harían de la literatura legal en esta importante temática, algo mucho mejor de lo que actualmente es. Y un poco más de rigor y profundidad filosóficos sobre los conceptos básicos la harían aún mejor.

4. LA CALIDAD DE VIDA

En derecho se habla a menudo del bienestar humano y de la situación particular de personas, grupos de personas y países. A veces se asume que uno sabe o conoce lo que busca al hacerse estas preguntas. (Cuando esto es así, se cree que lo que se mide es alguna forma de deseo-satisfacción o preferencia-satisfacción en el caso de los individuos, y alguna forma de utilidad promedio o total, o riqueza promedio o total, en el caso de los grupos o naciones).⁴³ Pero éstos son, de hecho, conceptos en

⁴¹ En PLATÓN, *La República*, libros II-III, Sócrates arguye que la organización apropiada de la sociedad puede prevenir la formación de ciertos deseos y emociones, en particular el miedo y la lástima; en los libros IV, VII y IX toma una posición más equívoca sobre el deseo sexual, sosteniendo que es una parte natural del equipamiento del cuerpo humano, pero aun así no sólo controlada, sino también modificada, con educación social. De esta manera, se acerca a la posición moderna del construccionismo social. Los filósofos helénicos se acercan a esta última aún más, al punto de involucrar a la emoción y al deseo sexual. Discuto sus visiones en NUSSBAUM, *supra* nota 8, y en *Constructing Love, Desire and Care*, leído en la Conferencia sobre Derecho y Naturaleza de la Universidad de Brown y publicado, *supra* nota 37.

⁴² Critico estos aspectos del argumento de Foucault en NUSSBAUM, Martha C., “Affections of the Greeks”, en *N. Y. Times Book Rev.*, 10 de noviembre de 1985, p. 13 (en la reseña de FOUCAULT, Michel, *Uses of Pleasures*, 1985).

⁴³ Los ejemplos abundan, pero una fuente especialmente rica se encuentra en los escritos de Posner. Ver, POSNER, Richard A., *The Economics of Justice*, 1981; POSNER, *supra* nota 19; POSNER, *supra* nota 36.

pugna. Al observar a una sociedad e intentar despejar interrogantes sobre su calidad de vida, no resulta obvio cómo hacerlo. ¿Deberían considerarse la riqueza y los ingresos o también su distribución? ¿Deberían considerarse todos los indicadores de calidad de vida mensurados en una única escala cuantitativa o debería reconocerse la existencia de valores inconmensurables? ¿Debería tomarse la palabra de la gente como un indicador válido o buscar otro más objetivo? Si se recurre a esta última opción, ¿puede uno escapar al paternalismo? Todas estas cuestiones están en el corazón de las partes de la filosofía política actual, la economía para el desarrollo y la economía del bienestar que se permiten hacerse esta clase de preguntas. Permítanme citar un fragmento de la introducción del volumen sobre este tópico que he publicado recientemente en colaboración con Amartya Sen, pues su espíritu socrático se ajusta particularmente bien a mi argumento y también porque representa una colaboración entre la filosofía y la economía.⁴⁴

Economistas, decisores de políticas, científicos sociales y filósofos aún se enfrentan al problema del cálculo, la medida, la valoración y la evaluación. Necesitan saber cómo les va a las personas en diferentes partes del mundo, y necesitan saber qué es lo que supone hacerse esta pregunta. Cuando abordan el problema adecuadamente, lo hacen conscientes de la complejidad de evaluar a la vida humana, y con el deseo de admitir, al menos en un principio, el espectro más amplio posible de opciones para aproximarse a este tema, de indicadores confiables.

Por supuesto, es posible no preguntarse nada en absoluto, adherir a una fórmula mecánica fácil de usar y que ha sido empleada antes. La pregunta no formulada no necesita una respuesta. Este volumen es un intento por hacer preguntas y proponer y examinar algunas posibles respuestas.⁴⁵

⁴⁴ La colaboración es compleja, interna a cada uno de los autores y también entre editores, pues Sen fue educado en la Universidad de Cambridge en Filosofía y Economía, y ha publicado sobre ambas disciplinas a lo largo de su carrera. Al momento de la publicación de este artículo, tenía una cátedra en los Departamentos de Filosofía y Economía de Harvard. Yo no tengo credencial alguna en Economía, pero desde 1986 he sido consejera de investigación en el Instituto Mundial para la Investigación en Economía del Desarrollo en Helsinki.

⁴⁵ NUSSBAUM, Martha y Amartya SEN, "Introduction", en *The Quality of Life*, *supra* nota 12, p. 2.

No es demasiado sorprendente que coincida con los criticismos y recomendaciones implícitos en la defensa de la duda. Las propuestas teóricas que Sen y yo planteamos están comenzando a tener un efecto práctico amplio y significativo.⁴⁶ Simplemente agregaría que el derecho es otra área en la que este tipo de duda sería una cosa muy buena.

B. PREGUNTAS METODOLÓGICAS Y EPISTEMOLÓGICAS

La filosofía no sólo se ocupa de asuntos específicos; también se examina a sí misma, preguntándose qué son la creencia y el conocimiento, qué es la racionalidad, qué significa interpretar un texto, qué métodos son conducentes al conocimiento y cuáles no. Una vez más, este rigor, creo, tiene mucho que ofrecer al derecho, el cual inevitablemente habla sobre evidencia y conocimiento, sobre interpretación, objetividad, y sobre la naturaleza de la racionalidad. El punto no es que los filósofos tienen una llave secreta a estas preguntas complejas, sino que ellos pasan toda su vida trabajando sobre ellas, mientras que los abogados raramente les dedican algo de tiempo. Entonces, hay al menos alguna chance de que las indagaciones más sistemáticas y detalladas de los filósofos ofrezcan algo a los letrados.

Consideremos el supuesto de Langdell, que postula que si el derecho es racional y sistemático, debe ser entonces una jerarquía deductiva de principios. Con certeza es relevante detenerse en este supuesto a la luz de los debates sobre método y racionalidad tanto en la filosofía de la ciencia como en la filosofía política y moral. Tal vez resulte que ninguna disciplina realmente funciona como Langdell cree que funciona la ciencia,⁴⁷ o tal vez resulte que la ciencia sí funciona de esta manera, pero

⁴⁶ PNUD, *Human Development Report*, 1993, utiliza mediciones de calidad de vida fuertemente influenciadas por los escritos de Sen. Para ver la sustancia de sus propuestas, ver SEN, Amartya, *Choice, Welfare, and Measurement*, 1982; SEN, Amartya, *Commodities and Capabilities*, 1985, y SEN, Amartya, *Resources, Values and Development*, 1984. Para mi propia contribución teórica, ver NUSSBAUM, Martha, "Aristotelian Social Democracy", en *Liberalism and the Good*, pp. 203-52, 1990, y NUSSBAUM, Martha, "Human Functioning and Social Justice: In Defense of Aristotelian Essentialism", en *20 Pol. Theory* 202, 1992, pp. 202-46. Una excelente discusión sobre el enfoque se encuentra en CROCKER, David A., "Functioning and Capability: The Foundations of Sen's and Nussbaum's Development Ethic", en *20 Pol. Theory* 584, 1992.

⁴⁷ Para un poderoso argumento a tales efectos, ver PUTNAM, *supra* nota 12.

el derecho, en aspectos relevantes, no es como la ciencia. Es preciso preguntarse este tipo de cuestiones.

Otra vez tomemos la caracterización de Posner sobre la racionalidad en su opinión sobre "Rutledge"⁴⁸ (aunque desde luego uno podría encontrar cientos de casos como éste en sus escritos) como la habilidad de reconocer costos y beneficios, y los comentarios relacionados en *El problema de la jurisprudencia*, en el cual la racionalidad es la habilidad de instalar medios a fines, "sea como fuere que esos fines son definidos".⁴⁹ Seguramente sería relevante reparar en esa suposición a la luz de los debates recientes en filosofía moral sobre la conmensurabilidad o inconmensurabilidad de los valores y sobre cuán adecuadas o inadecuadas sean las teorías utilitarias de la racionalidad.⁵⁰ Mi experiencia cruza la línea divisoria entre filosofía y economía; habitualmente los filósofos utilitarios están mucho más cerca de los filósofos no utilitarios que de los economistas (con raras excepciones) en lo que respecta a las críticas que ellos creen necesarias a las teorías utilitarias de la racionalidad,⁵¹ a las calificaciones que uno debe importar. Parece pertinente señalar al joven abogado que lo que a menudo es tomado como normativo y no controvertido en su educación es, de hecho, muy controversial y acaso no completamente defendible en un argumento. En todo caso, debemos cuestionarnos todo esto. El derecho se ha vuelto metodológicamente filosófico en algunas áreas, en particular en los debates sobre la interpretación en el derecho constitucional. Pero este autoexamen podría extenderse aún más allá y hacerse más rigurosamente, con beneficios para todos.

Es crucial, siguiendo este proyecto, que los filósofos que trabajan en él no tomen distancia de sus colegas abogados a cuestiones metafísicas y epistemológicas de una manera más abstracta y menos práctica. Pues lo relevante de la filosofía como disciplina es que permanece cerca de

⁴⁸ "United States vs. Rutledge", 900 F. 2d 1127 (7^o Cir. 1990).

⁴⁹ POSNER, *supra* nota 19, p. 174.

⁵⁰ Ver ANDERSON, Elizabeth, *Value in Ethics and Economics*, 1993; RICHARDSON, *supra* nota 26; SEN, *supra* nota 26; SEN, Amartya, "Rational Fools: A Critique of the Behavioral Foundations of Economic Theory", en 6 *Phil. & Pub. Affairs* 317, 1977. Para la relevancia de estas ideas para el derecho, ver SUNSTEIN, Cass, *Incommensurability in Law*, y también SUNSTEIN, Cass, "On Analogical Reasoning", en 106 *Harv. L. Rev.* 741, 1993.

⁵¹ Ver BRANT, Richard B. A., *Theory of the Good and the Right*, 1979; GRIFFIN, James, *Well-being: Its Meaning, Measurement, and Moral Importance*, 1986.

un núcleo fundamental de cuestiones sobre las cuales el debate y las argumentaciones probablemente continúen de forma indefinida, aunque, de manera ideal, progresivamente las alternativas adquieran un mayor refinamiento. Muchos departamentos académicos son grupos de especialistas relativamente aislados, con pocos intereses comunes; en varios de ellos sería un infrecuente coloquio departamental que podría despertar el interés de todos sus miembros. La filosofía tiene sus campos menores, eso es seguro, y estos ámbitos ciertamente requieren de especialistas. Pero dado que las cuestiones metodológicas, fundacionales y epistemológicas residen en el corazón de la filosofía moral, de la filosofía política, de la filosofía de la ciencia y de las ciencias sociales, y de cada período en la historia de la filosofía, es un campo mucho más troncal e interactivo que el resto, y ésta es una de sus mayores fortalezas.⁵²

C. PREGUNTAS ESPECÍFICAS DE POLÍTICAS

La “filosofía aplicada” es una empresa próspera, y parte de su trabajo es muy bueno. Los filósofos que mejor lo hacen han adquirido un amplio conocimiento fáctico y experiencia en las disciplinas sobre las que se pronuncian, pero al mismo tiempo han mantenido las conexiones con sus bases disciplinarias y sus rigurosas búsquedas teóricas y fundacionales. Dado que el derecho trata con muchas áreas de políticas en las cuales los filósofos se han enredado, puede sacar provecho de las contribuciones concretas hechas de los argumentos filosóficos en estos terrenos. El más avanzado de ellos en términos colaborativos es el terreno de la ética médica, donde los debates filosóficos sobre los derechos y los intereses de los pacientes han redefinido significativamente la legislación en gran parte de los Estados Unidos y el exterior;⁵³ donde los

⁵² Éste es un intento de responder a uno de los puntos señalados por Posner en su discusión, en el cual no reconozco mi propia profesión. Desde luego es posible que existan departamentos de filosofía en los cuales la gente no se habla porque no se agradan, pero ésa no es la cuestión. Dejando de lado las áreas más técnicas de la lógica y la filosofía de la ciencia, la mayor parte de lo escrito en estas áreas es accesible a todos sus miembros.

⁵³ Para un ejemplo saliente de escritura en esta área, ver BUCHANAN, Llen E. y Dan W. BROCK, *Deciding for Others: the Ethics of Surrogate Decision Making*, 1989. Brock integró el equipo de filósofos de la Comisión Presidencial para el Cuidado de la Salud y la Ética Médica durante la administración Carter y jugó un rol activo en la redacción

debates sobre la calidad de vida han tenido un rol fundamental en la revisión de las definiciones de la muerte;⁵⁴ donde los debates sobre el aborto han contribuido ya a los análisis legales y judiciales. Una sofisticación similar y alcance práctico se han hecho extensivos en el campo de la ética medioambiental y la ética del trato animal,⁵⁵ una vez más, con considerable impacto práctico, y también en el creciente ámbito de la ética del desarrollo, donde los debates sobre el bienestar y la calidad de vida producen transformaciones concretas en las prácticas de recolección de información y formulación de políticas.⁵⁶ En la medida en que el derecho se involucra en estas áreas, plantea muy a menudo cuestiones normativas sobre lo que debería ser. Me parece que puede plantear preguntas mejores si se informa sobre este cuerpo de trabajo filosófico.

D. INSTITUCIONES LEGALES Y PRÁCTICAS

He dejado lo más obvio para el final, pues es evidente que los filósofos han escrito directamente sobre el derecho, sobre la naturaleza de las instituciones legales, sobre el castigo, sobre la ética de las prácticas legales y mucho más. El hecho de que las discusiones legales sobre estos asuntos se beneficiarían del estudio de lo que los filósofos del derecho tienen para decir no debe impulsarse tan férreamente como en el caso de mis otros puntos, por lo que me referiré al punto más polémico de todos.

E. LA DUDA

Una prestigiosa filósofa moral aficionada a plantear duros dilemas en forma de desconcertantes ejemplos imaginarios dio clases durante cierto tiempo en una famosa facultad de Derecho. Un día presentó a su clase uno de sus ejemplos más famosos, el cual suscita cuestiones muy sutiles sobre responsabilidad moral y legal, sobre la relación entre actos y omisiones, y mucho más. Tenía la intención de presentarlo tal y como

de legislación. Al momento de la publicación de este artículo, prestaba sus servicios en la sección de Ética de la Comisión Clinton de Cuidado de la Salud.

⁵⁴ Ver BROCK, Dan, "Quality of Life Measures in Health Care and Medical Ethics", en *The Quality of Life*, *supra* nota 12, pp. 95-132 (con extensa bibliografía).

⁵⁵ Ver RACHELS, James, *Created from Animals: The Moral Implications of Darwinism*, 1990.

⁵⁶ Ver *The Quality of Life*, *supra* nota 12; CROCKER, *supra* nota 46; *Human Development Report*, *supra* nota 46.

lo enseñaba usualmente a los filósofos y aclaró sus implicancias de manera de demostrar cuán complicadas y confusas son en verdad estas cuestiones, y cuán difícil es dar un orden coherente a todas las intuiciones relevantes. Su intención se frustró. Los estudiantes de leyes continuaron preguntándole cuál era la respuesta correcta, sin siquiera proponerse a ensayar una. Esto le pareció desconcertante, y contraproducente para el tipo de comprensión que ella consideraba más relevante para el derecho. La filósofa era Judith Jarvis Thomson, quien tal vez tuviera una influencia práctica mayor a la de cualquier otro filósofo americano (a través de su famoso artículo sobre el aborto)⁵⁷ y difícilmente fuera una teórica insensible a la necesidad de soluciones prácticas. La escuela de derecho no era una escuela de negocios alejada de la teoría y la intelectualidad: se trataba de Yale.

Esta historia llega al corazón de mi preocupación con Sócrates como modelo, por cuanto lo que resulta más agravante sobre Sócrates a los atareados profesionales⁵⁸ con quienes se topa es el hecho de que él no permitirá arribar a una conclusión nítida. Siempre hay más indagaciones, siempre más complejidad, siempre más preguntas irritantes. Tal como consta en *Calidad de vida*, siempre es posible no cuestionar, y la pregunta no hecha no necesita ser contestada. El Señor Gradgrind sabía que un sistema ordenado estaría mejor sin incentivar a sus alumnos a plantear preguntas.⁵⁹ Estoy segura de que estimular en los alumnos hábitos de pensamiento que serán rápidamente aplastados, extirpados por la profesión legal, es un dilema complejo de resolver. Por otro lado, me parece que a los jueces y los pensadores del derecho les vendría bien un poco más de duda socrática: una indagación rigurosa y concertada sobre las

⁵⁷ THOMSON, Judith Jarvis, "A Defense of Abortion", en 1 *Phil. & Pub. AFF.* 67, 1971, reimpresso en THOMSON, Judith Jarvis, *Rights, Restitution, and Risk: Essays in Moral Theory*, 1986.

⁵⁸ Esta palabra es de alguna manera un anacronismo, puesto que muchos de los políticos y poetas con quienes habla no habían generado dinero en provecho propio. Pero la uso para indicar que eran conocidos y descriptos en la ciudad por la especialidad que practicaban, y a la cual dedicaban un gran esfuerzo y grandes cantidades de tiempo, como los profesionales modernos.

⁵⁹ A propósito de la escuela de Gradgrind, ver NUSSBAUM, Martha C., "The Literary Imagination in Public Life", en 22 *New Literary Hist.* 879, 1991. Ésta es la primera de mis lecciones sobre Rosenthal, impartida en la escuela de derecho de la Universidad de Northwestern en la primavera de 1991.

sutilezas de alguna cuestión fundamental, informada por información empírica relevante. Creo también, como Sócrates, que esta clase de reflexiones y pensamientos es algo bueno de hacer para los seres humanos en general. Lo que quiero decir es, pues, que permitan que los estudiantes de leyes se planteen interrogantes, y luego, tal vez, donde sea que estén, sentirán la presión de una pregunta socrática que crece para molestarlos mientras procuran ser simples.

Esto es, creo, una de las más grandes desventajas de utilizar la ciencia como normativa en el razonamiento legal. Pues la ciencia, al menos como la practican los científicos, es raramente socrática, y de algún modo no puede serlo. No puede someter a escrutinio sus propias concepciones y fundamentos al tiempo que lleva adelante sus investigaciones. Thomas Khun ha demostrado que hay una distinción bien precisa entre la "ciencia común y corriente" y el cuestionamiento de paradigmas que acontece en tiempos de revolución científica.⁶⁰ Concebir el derecho como "ciencia común y corriente" lo ha vuelto impermeable a muchas preguntas que debería seguir haciéndose a sí mismo y aprendiendo a formular mejor.

II

He hablado de los usos de la filosofía. Ahora es preciso que me expose sobre sus potenciales abusos, que son numerosos, y fracasar en confrontarlos podría rápidamente desbaratar la empresa que tengo en mente.

Sócrates y Aristóteles vieron que los archienemigos de la buena filosofía en la vida pública eran los sofistas, quienes gracias a su hábil discurso consiguen captar atención, pero cuya falta de un compromiso humano profundo y de un riguroso autoescrutinio los lleva a anticipar propuestas que sólo consiguen el descrédito de la filosofía ante la gente

⁶⁰ KUHN, Thomas S., *The Structure of Scientific Revolutions*, 2ª ed., 1970. Con relación al punto de Posner, señalo que Kuhn ha sido entrenado en filosofía y ciencia, y ha desarrollado trabajos interdisciplinarios. No sé en qué disciplina obtuvo su doctorado, pero esto es irrelevante (mi propio doctorado no es en filosofía, sino en filología clásica); lo que importa es la disciplina en la que uno se desempeña, sobre la que uno recibe críticas de sus colegas, etc.

práctica.⁶¹ En este respecto, no nos hemos alejado demasiado de la antigua Atenas. Los sofistas siguen presentes, y, desafortunadamente, un gran número de los filósofos que se estudian en las escuelas de derecho son sofistas.⁶² Esto es así pues es más fácil estudiar a un sofista que a un buen filósofo, en tanto un sofista a menudo dirá que el resto ha cometido un simple y único error y es entonces preciso leer sólo su obra y no a los otros. Un sofista escribirá seductoramente y en jerga, llevándolos a pensar que han llegado a dominar algo profundo si han aprendido cómo usar esta última. No es mi intención dar nombres aquí; no quisiera herir susceptibilidades pues no tengo tiempo suficiente para respaldar mis críticas con argumentos. Pero sí creo que la gran influencia de la teoría literaria continental reciente a propósito de los aspectos filosóficos de la academia legal ha sido desastrosa para el derecho y para el rol de la filosofía en el derecho.⁶³ Ha llevado la discusión a lugares que, ya hace tiempo, han probado ser improductivos para el debate; ha llevado a los estudiantes a ser menos rigurosos y más indiferentes a la claridad lógica.

Sostengo que la tradición de la filosofía analítica es en parte responsable de esto, pues en ocasiones ha escrito quisquillosamente y cargada de jerga, adoptando conceptos de claridad y rigor excesivamente estrechos.⁶⁴ Quienes la practican han demostrado desdén por lo práctico y lo político. El modo en que se expresan repele a los curiosos prácticos, pues su lenguaje está lleno de guiños y alusiones, y no consiguen apelar, a través de ejemplos, al sentido de experiencia del lector. Cicerón hizo esta crítica de la filosofía académica hace tiempo, dirigiéndose a los estoicos:

⁶¹ Para la opinión de Aristóteles sobre esto, ver ARISTÓTELES, *supra* nota 27.

⁶² Ver NUSSBAUM, Martha C., *Sophistry about Conventions*, en NUSSBAUM, *supra* nota 26, at 220-29; NUSSBAUM, "Skepticism...", *supra* nota 27.

⁶³ Para discusiones sobre esta influencia y ejemplos concretos, ver NUSSBAUM, "Skepticism...", *supra* nota 27. Hablo allí de la teoría literaria continental y no íntegramente de la filosofía continental, que es un asunto diferente y mucho más complejo. Ver "Discusión", en 45 *Stan. L. Rev.* 1671, 1687, 1993 (comentarios de Martha Nussbaum).

⁶⁴ Éste es un tema central en NUSSBAUM, *Love's Knowledge...*, *supra* nota 26. Y para un excelente tratamiento de este tema, ver TANNER, Michael, "The Language of Philosophy", en *The State of the Language*, pp. 458-466 (Leonard Michaels y Christopher Ricketts, eds., 1980).

Sus argumentos silogísticos, pequeños y estrechos, pinchan a sus oyentes como alfileres. Incluso si asienten intelectualmente, de ninguna manera se los afecta en sus corazones, sino que se alejan en la misma condición en la que llegaron. El tema en cuestión sea tal vez cierto y acaso importante; pero los argumentos lo abordan con mezquindad y no como lo amerita.⁶⁵

Estos mismos errores, en filosofía analítica contemporánea, han llevado a mucha gente a pensar que ésta no tiene nada que ofrecer a las personas inmersas en la vida corriente y han contribuido al encanto suscitado por los proveedores de aparente y engañosa profundidad. Sin embargo, la solución no reside en deshacerse del rigor y la precisión de la tradición analítica, sino en enseñarle cómo escribir y cómo pensar. No hay razón para que la filosofía rigurosa no pueda ser bien escrita, adaptada para comunicar verdades importantes a la gente ocupada por los asuntos prácticos. La historia de la filosofía provee toda clase de refutaciones a esa idea. Comenzando, el menos en la tradición occidental, por Platón, seguido de Hume y Adam Smith, y J. S. Mill y William James hasta los más eximios escritores filosóficos del presente.

Hay otros riesgos para una filosofía que procura interactuar productivamente con el derecho. La filosofía es a veces demasiado indiferente a los hechos empíricos, a la ciencia, a la historia, a la psicología. Este defecto, lo suficientemente malo cuando la filosofía se las ve consigo misma, es absolutamente fatal cuando trata de dialogar efectivamente con los abogados. La historia de la ética médica en los Estados Unidos muestra que este defecto no debe existir, que los filósofos son perfectamente capaces de aprender lo que tienen que aprender para hablar con los profesionales de otras disciplinas. Otros vicios son más difíciles de evitar, pues están vinculados a las virtudes filosóficas. Dada su preocupación por las investigaciones con final abierto y el debate, por los interrogantes en el mejor sentido, la filosofía es lenta cuando se trata de arribar a soluciones concluyentes. A veces parece agonizar casi estéticamente frente a las dificultades de la vida. Pero los abogados quieren y necesitan resultados concluyentes, y la clase de Judith Jarvis Thomson en Yale no estaba tan errada al pretender una solución al problema, si

⁶⁵ CICERÓN, *De finibus*, 4.7.

bien su paciencia era ciertamente prematura, coartando el aprendizaje real que su argumento podía proporcionar.⁶⁶

Finalmente, surgen problemas muy interesantes e inquietantes cuando la respuesta que parece ser ideal en términos filosóficos no es la que (mejor) puede ser implementada en el marco de la estructura institucional vigente. Mi colega Dan Brock, miembro de la Comisión Clinton para el Seguro de Salud, también trabajó en la administración Carter como filósofo de la Comisión Presidencial para el Seguro de Salud y la Ética Médica. Como filósofo, había pasado bastante tiempo criticando la precisa distinción entre matar y dejar morir, arguyendo que al reflexionar sobre esta distinción no era posible dar cuenta de intuiciones comunes y prácticas que la preserven como diferencia central en lo que a terminar la vida respecta. Pero también había argüido que en algunas circunstancias matar es moralmente admisible. Pronto descubrió que la política pensaba diferente: sería posible aprobar una ley que se ajustara a los resultados que él consideraba mejores, pero sólo insistiendo firmemente en la distinción entre matar y dejar morir, y luego aseverando que esta línea caía justo donde él realmente creía que residía la diferencia entre muerte permisible y no permisible. Un filósofo remilgado no serviría de guía en este caso. Brock se debatía entre ser un filósofo remilgado o uno que quería lograr resultados.

Lo mismo sucede con frecuencia en derecho. En un trabajo reciente sobre teoría y práctica legal, Cass Sunstein da ejemplos sorprendentes de casos en los que, tras considerar todas las opciones, lo que parece ser mejor no lo es en un mundo con las limitaciones características del derecho.⁶⁷ Un principio de libre expresión filosóficamente ideal puede ser menos capaz de funcionar en nuestras estructuras institucionales imperfectas que uno filosóficamente menos defendible. Los jueces nunca son libres de resolver lo mejor. Están limitados por la historia, por los precedentes, por la naturaleza de las instituciones legales y políticas. Esto significa que cualquier filosofía que contribuya con el derecho debe ser flexible y atenta empíricamente, y no ya remilgada y lejana. El pro-

⁶⁶ Sobre esto como posible inconveniente a un abordaje filosófico del derecho, ver, SUNSTEIN, Cass R., "On Legal Theory and Legal Practice", en *37 Nomos: Theory and Practice*, 1993.

⁶⁷ *Id.* N. 29.

pósito no debería ser producir estudiantes que piensen como filósofos; el propósito debería ser producir estudiantes que puedan usar los aportes de la filosofía de una manera flexible al lidiar con los problemas prácticos que encuentren.

III

¿Cómo funcionaría todo esto concretamente? ¿Imagino una cátedra de filosofía, obligatoria para todos los estudiantes? Y si lo hago, ¿cuáles de entre los tantos temas aquí mencionados debería abarcar esa cátedra? ¿O, en cambio, imagino un enfoque en el cual la filosofía domina el programa de estudios, y las cuestiones y dudas filosóficas se discuten en el segundo y tercer año de la carrera, sea cual fuere el tópico en cuestión que las suscita? La misma pregunta se ha hecho Deborah Rhode, en un artículo reciente sobre la enseñanza de la ética legal.⁶⁸ Tiendo a simpatizar con su preferencia por lo que ella llama “el método dominante”. Pero debo definir pros y contras antes de arribar a la solución que realmente preferiría.

Por otro lado, el filósofo que dicte en una escuela de leyes un curso especializado tendrá muy poco contacto con el resto de la educación de sus estudiantes. Un curso especializado en filosofía –incluso uno diseñado de manera tal que aborde discusiones metodológicas y al mismo tiempo haga un buen trabajo filosófico sobre una variedad de problemas (una tarea por cierto desalentadora)– estaría demasiado desvinculado del resto de lo que los estudiantes estuvieran haciendo como para tener demasiado impacto en la manera en que reflexionarían sobre cada tema legal conforme surgieran. Esta distancia estaría agravada por la probable separación entre el filósofo visitante y el resto de los docentes. Estos últimos no sabrían en qué estaría trabajando el primero y tendrían pocos incentivos para integrarlo a sus propias currículas. Sin interacción entre ellos, el filósofo no adquiriría los conocimientos de derecho suficientes para hacer una contribución contundente.

Por otro lado, el filósofo que lea artículos sobre tópicos filosóficos en las publicaciones legales recientes será disuadido sobre los probables

⁶⁸ RHODE, Deborah L., “Ethics by the Pervasive Method”, en 42 *J. Legal Educ.* 31, 1992.

resultados del método dominante. Lo que el juez Posner dice en su trabajo es manifiestamente cierto: Los estándares profesionales de la filosofía sobre ella misma son bien diferentes a los estándares aplicados en los artículos filosóficos en esa clase de publicaciones. La mayor parte de lo que he leído sobre emoción y empatía en derecho, por ejemplo, no recibiría una nota demasiado buena aunque se tratase de un ensayo escrito por un estudiante de grado en el curso que dicto en Brown; no guardaría ninguna relación interesante con la literatura profesional de la disciplina. Lo que esto parece demostrar es que los académicos del derecho que captan algo de filosofía y hacen una o dos cosas en ese campo, lo hacen bastante mal. No es que esto sea sorprendente, pues nada que uno aborde sin el suficiente estudio y experiencia puede ser bueno. Lo asombroso es que la gente asume que puede hacerlo, mientras que jamás se creerían capaces de escribir sobre ciertas cuestiones matemáticas sin los años suficientes de estudio previo, o de cantar en el escenario de la Ópera de San Francisco sin antes tomar clases de canto. Esta deplorable circunstancia sugiere que la enseñanza de la filosofía en las escuelas de derecho debe ser impartida por filósofos profesionales.

¿Cómo deberíamos lidiar con este dilema? Propongo el siguiente modelo. Las escuelas de derecho podrían emplear a uno o dos filósofos, preferentemente en trabajos de medio tiempo. Conservarían una estrecha conexión con su disciplina base y continuarían enseñando a estudiantes de filosofía, pero tendrían también suficiente tiempo en la escuela de leyes para aprender, gradualmente, mucho sobre derecho, tomando clases y eventualmente dando clases en los cursos del primer año. Enseñarían, al mismo tiempo, algunos cursos especializados en filosofía, y en seminarios. Más allá de esto, se harían esfuerzos por establecer grupos de trabajo que reúnan al filósofo con el resto del cuerpo docente, con el propósito de estudiar en profundidad y detalle la manera en que las cuestiones filosóficas serán integradas a la enseñanza regular del Derecho. Así, el filósofo se vuelve un recurso para toda la comunidad legal y es al mismo tiempo forzado a ser práctico y empíricamente entendido en su aproximación al derecho.

Este mismo modelo es usado en todo el país en las facultades de medicina, con excelentes resultados. Para atenerme a mi propia institución, mi colega Brock dedica la mitad del tiempo a la escuela de filosofía

y la otra mitad a la escuela de medicina. En esta última, es tanto docente como referente en la enseñanza teórica y la práctica clínica. Puesto que los doctores ven que él no es un académico altanero con quien mantener charlas abstractas ocasionales, sino un profesional comprometido que hace las rondas con ellos y se preocupa por los detalles de su trabajo, confían en él y permiten ser influidos por sus argumentos. En tanto él sabe lo que ellos están haciendo, puede dar argumentos pertinentes y no ya vacíos. Dado que los estudiantes escuchan sus rigurosos argumentos, muchas veces perciben las cosas de otra manera, en especial en lo concerniente a los derechos de los pacientes, donde a menudo los médicos más jóvenes creen saberlo todo. Porque no ha abandonado el departamento de filosofía, sino que continúa interactuando con colegas y estudiantes en temas de epistemología, metafísica, teoría de la acción y varias áreas de teoría política y moral, es capaz de retener el rigor de la filosofía y llevar ese rigor a su trabajo médico.

Comencé con los filósofos de la antigua Grecia; terminaré con un joven estudiante doctoral que escribía su tesis sobre la conexión entre teoría y práctica en los filósofos de la antigua Grecia. Él sostenía que la tradición filosófica griega ofrecía al filósofo moderno un paradigma mundano de compromiso, y al mundo, un ejemplo de la importancia práctica de la filosofía. Su punto era el siguiente:

La filosofía no está fuera del mundo de la misma manera en que el cerebro del hombre no está fuera suyo. Pero la filosofía, de seguro, se presenta en el mundo con su mente antes de plantarse en la tierra con sus pies, mientras que muchas otras esferas humanas han estado enraizadas en la tierra y recolectado los frutos del mundo mucho antes de notar que la "cabeza" también pertenece a este mundo o que este mundo es el mundo de la cabeza.⁶⁹

El autor de esta aseveración fue también el autor de la influencia práctica de la filosofía en el mundo más penetrante jamás conocida desde que Marco Aurelio gobernaba el Imperio Romano. No digo con esto que el filósofo legal debiera en general ser un seguidor de Karl Marx o buscar la clase de influencia que Marx buscaba (de hecho, Marx repudió la

⁶⁹ MARX, Karl, *Rheinische Zeitung*, 14 de julio de 1882.

concepción que había tenido en su juventud sobre el rol de guía de las ideas en la vida pública y estaría reñido con el punto de vista que estoy desarrollando aquí).⁷⁰ Lo que sí creo es que esta exuberante afirmación expresa dos verdades importantes: éste es un mundo filosófico, nos guste o no; un mundo en el que las ideas y concepciones filosóficas son entendidas o malinterpretadas, para bien o para mal, y la acción se toma como resultado de estos entendimientos. Al mismo tiempo, por su objetividad, e incluso tal vez gracias a ella, el filósofo es visto como alguien que contribuye al mundo. Sus pensamientos y argumentos guardan relación con el mundo y con el potencial de conducirlo a un entendimiento más completo y claro de sí mismo. Creo que estos hechos nos dan razones bien poderosas para incorporar la enseñanza de filosofía a la enseñanza del Derecho.

⁷⁰ No deseo, sin embargo, negar la importancia fundamental de las instituciones, leyes y condiciones materiales en la formación de ideas; estoy discutiendo aquí sólo una dirección de un proceso de influencia que es evidentemente recíproco.

El cine, ¿nos aporta algo diferente para la enseñanza del Derecho?

VALENTÍN THURY CORNEJO*

I. INTRODUCCIÓN

Hoy en día es relativamente común ver, en nuestras aulas de las facultades de Derecho y en otros ámbitos –estudios jurídicos, por ejemplo–, la utilización del cine como instrumento pedagógico y motivador de debates. Esta práctica fue iniciada, hace algo más de dos décadas, en el ámbito anglosajón y respondió a una multiplicidad de causas. Por un lado, fue un resultado de la búsqueda de recursos pedagógicos novedosos y “amigables” para los alumnos (Osborn, 2001). Por otro, hubo razones relacionadas con el desarrollo del conocimiento jurídico, como su apertura a otras disciplinas, verbigracia: el surgimiento de la sociología jurídica. Concomitantemente, se dio una explosión de estudios culturales y de disciplinas que tienen como objeto los medios de comunicación. En estas circunstancias de renovación pedagógica, de apertura interdisciplinaria del Derecho y de profundización del análisis sobre la cultura popular, el matrimonio entre cine y derecho parecía una conclusión inevitable. Por este motivo, no causó demasiada sorpresa que en el año 1999, el presidente entrante de la *Law and Society Association* dedicara su discurso inaugural al análisis de la película *El dulce porvenir* de Atom Egoyan y convocara a redoblar esfuerzos en la búsqueda de nuevas vías de aproximación al estudio del Derecho (Sarat, 2000). Se multiplicaron los cursos basados en películas (verbigracia: Stone, 2000) y los análisis

* Investigador adjunto del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina (CONICET) y profesor titular de Teoría y Derecho Constitucional en la Universidad Católica Argentina. Es doctor en Derecho por la Universidad Carlos III de Madrid y máster en Communication Studies por la Universidad de Texas en Austin.

de obras cinematográficas por parte de profesores de leyes. Había autores que se acercaban desde la ciencia social, otros desde la teoría literaria y otros desde los estudios de cine (Machura y Robson, 2001). Sin embargo, no terminaba de quedar claro cuáles eran los objetivos de estas prácticas y, solamente de modo muy reciente, se ha comenzado a teorizar sobre la constitución del nuevo campo disciplinario de *Law and Film* (Kamir, 2005).

Uno de los problemas que se derivan de esta ausencia de reflexión teórica es la débil conciencia sobre las implicancias pedagógicas del uso del cine. En general, las películas suelen ser usadas como un caso, ello es, como una historia sólida y coherente que nos presenta una situación jurídica que puede luego ser analizada en clase (Champoux, 1999; Nevins, 1999). En este sentido, el contenido –caso jurídico– prima sobre la forma –cinematográfica– y el derecho coloniza un nuevo instrumento. En la superficie adoptamos un enfoque interdisciplinario pero en lo profundo, ese cruce de conocimientos no cuestiona ni aporta elementos nuevos sino que suele quedar en el papel de mero ejemplo o ilustración. En otras palabras, pareciera que el cine, como artefacto relevante de nuestra cultura audiovisual, se nos presenta como una opción ineludible por su fácil acceso y su atractivo visual pero estas mismas circunstancias que propician su uso son las que generan una subutilización de su potencial. En nuestra experiencia docente –que creemos compartida por muchos– nos reconocemos culpables de esa falta de análisis y tomamos decisiones de utilizar el cine de modo más intuitivo que reflexivo. Sospechamos en el cine una potencialidad mayor que la de ser una mera exposición de un caso jurídico, pero carecemos de una base profunda en la que apoyar esas intuiciones y sistematizarlas, dotando así a este ejercicio de mayor eficacia pedagógica. Nuestro objetivo al escribir estas líneas será empezar a construir esa base de sustentación. Para ello partiremos de nuestra propia experiencia docente –lo que implica el uso de ciertas obras cinematográficas– y buscaremos la ayuda que nos brindan los desarrollos teóricos en el ámbito del cine, de la comunicación, del derecho y de los estudios culturales para encontrar respuestas más sólidas a nuestra co-razonada inicial. Así, buscaremos conceptualizar los aportes que el cine puede realizar a partir del análisis de su particularidad como medio de

comunicación, dejando de lado el análisis de los temas específicos que las películas particulares contienen.

Agotar las inmensas posibilidades que esta relación entre cine y derecho sugiere parece una tarea demasiado ambiciosa para los límites de este escrito. Por otra parte, como veníamos diciendo, estamos intentando poner algunos cimientos, no tener la casa terminada. Por esta razón, nos concentraremos en cuatro aportes fundamentales que creemos que el cine hace a la enseñanza del Derecho. En primer lugar, el cine cuenta una historia y ella ayuda a contextualizar conceptos abstractos y mostrar cómo juegan en la práctica cotidiana, más allá de la esquematización a la que la ciencia jurídica somete a la realidad que examina. Derecho y vida se muestran, así, imbricados en una realidad compleja. En segundo lugar, el cine involucra emocionalmente a los espectadores y, de ese modo, derriba la distancia que produce la objetivación científica. En este sentido, las películas generan un movimiento emotivo que compromete existencialmente a los alumnos y genera una relación más cercana con el derecho. En tercer lugar, el análisis de una película es un acto hermenéutico y, como tal, es homólogo de los actos de interpretación que se ponen en juego al aplicar el derecho en los casos concretos. Por último, y tal como adelantamos en esta introducción, el Derecho y la Cultura Popular tienen relaciones recíprocas en el mundo contemporáneo. El análisis de películas puede contribuir a hacer reflexiva dicha relación, contribuyendo a que los alumnos se hagan conscientes del impacto de estos medios sobre sus propias concepciones del derecho, así como sobre las de otros operadores. Luego de desarrollar estos temas, concluiremos con algunas cuestiones referentes al armado de currículas específicas en las que se utilicen estos elementos así como algunas reflexiones sobre la elección de las películas a utilizar.

II. NARRACIÓN Y DERECHO

Durante la modernidad, el derecho ha construido su legitimidad asumiendo el ropaje de las ciencias duras (Berkowits, 2006). A lo largo de ese proceso ha sufrido las mismas transformaciones que esas disciplinas científicas: sujeción a un método que dé garantías de objetividad, el aislamiento de su objeto de estudio como condición de su autonomía y su

consagración institucional a través del reconocimiento de la independencia y consistencia de ese saber (Wallerstein, 1998). Este proceso reconoce diversas fuentes, que van desde las Escuelas de Derecho Racional de Pufendorf y Tomasius, los procesos de Codificación europeos y la posterior escuela de la Exégesis, la Ciencia del Derecho Público alemán de Gerber y Laband y que coinciden, todas ellas, en el intento de construir un método racional para el derecho que lo aleje del modelo prudencial clásico y lo acerque al paradigma científico moderno (Thury Cornejo, 2002; 2003). La pretensión de exhaustividad, completitud y sistematicidad que encarnaron los Códigos decimonónicos todavía permea nuestra concepción del derecho, y si bien ha corrido mucha agua bajo el puente, la pedagogía mediante la cual esa concepción se reproduce y llega a los distintos operadores reconoce aún esa base de sustentación. Ese problema, sin embargo, no es solamente metodológico. El método jurídico es la representación epidérmica de un mecanismo por medio del cual el derecho transforma en inmanente la fuente de su legitimidad que antes se encontraba fuera de él –sea en Dios, la justicia o un orden natural– (Fitzpatrick, 2006). O sea, el derecho deja de fundamentarse en datos externos a él y empieza a encontrar en sí mismo la fuente de legitimación.

El proyecto jurídico de la modernidad lucha así contra el oscurantismo de los mitos jurídicos clásicos, pero al hacerlo crea otros igual o más poderosos que él: los mitos de la Razón jurídica (Fitzpatrick, 1998). En este sentido, el derecho comienza a hacerse autorreferencial, aplicando métodos racionales que legitiman su accionar y esa conceptualización es reproducida a través de la formación de los operadores jurídicos. El Derecho se enseña de acuerdo a lo que creemos que el Derecho es, esa enseñanza ayuda a reproducir nuestras propias concepciones y, al hacerlo en el círculo reducido de operadores jurídicos, conforma un grupo de aplicadores segregados del entorno social: los que hablan el lenguaje jurídico y pueden comunicarse entre ellos. Esto es lo que algunos autores como Nonet y Selznick (1978) califican como el derecho autónomo y que, si bien ha sufrido un proceso de transformación importante, permanece fuertemente instalado en nuestro modo de elaborar, escribir y enseñar académicamente el Derecho. Como bien sabemos, esta concepción del Derecho comienza a mostrarse insuficiente para dar cuenta de la realidad de los procesos jurídico-políticos contemporáneos y, así, se

inicia un proceso de búsqueda de las relaciones perdidas entre el derecho y las realidades circundantes. De este modo, se desarrollan científicamente enfoques alternativos que conectan al Derecho con los fenómenos sociales –Sociología Jurídica–, con los incentivos económicos –Análisis Económico del Derecho–, con la dinámica política –*Law and Politics*– y con las humanidades –Derecho y Literatura– (Posner, 1987). Al mismo tiempo, surgen enfoques críticos sobre el Derecho –*Critical Legal Studies*– que tienden a discutir los fundamentos mismos del discurso jurídico moderno (Kennedy, 2001; Mangabeira Unger, 1983). A partir de fines de la década de los 60 estos enfoques tendrán un gran desarrollo y se consolidarán como disciplinas científicas cuasiautónomas, logrando una cierta independencia en las universidades y centros de estudio.

En este contexto de la ciencia jurídica es donde puede insertarse la aparición del cine como una opción que contribuye a compensar algunos de los elementos de la enseñanza tradicional del derecho. Si la enseñanza tradicional se basa en conceptos, generalmente abstractos, y se funda en la exégesis de los textos legales y de las decisiones jurisprudenciales, ello es, elementos esencialmente estáticos, la narrativa cinematográfica nos permite poner el acento en el aspecto dinámico y contextual del fenómeno jurídico. El cine nos cuenta una historia, y nos la muestra. El uso de la narración visual nos mete de lleno –profundizaremos este proceso en el apartado siguiente– en la situación misma donde el derecho se aplica. De hecho, por imperativos de la misma ficción cinematográfica, los elementos jurídicos se ven enlazados en una trama dramática que les brinda su pulsión narrativa. Es decir que, en el cine, el derecho se muestra en su contexto. Contra los movimientos que le ponen una pátina científicista y aíslan su objeto de estudio –copiando las prácticas propias de los laboratorios científicos–, el cine nos ayuda a devolver al derecho al ámbito de la vida real. Pero, además de realizar este movimiento que nos obliga a ir de lo conceptual a lo experiencial, el cine también nos muestra una dinámica de las relaciones humanas y sociales. El entramado teórico de relaciones que se dan en una situación jurídica y que es tan difícil de expresar en términos conceptuales, se construye con naturalidad en el lenguaje narrativo cinematográfico (Bordwell, 1985). Es decir que el primer elemento que la narración cinematográfica nos aporta –frente a la epistemología científica que divide y encasilla las ciencias– es la

complejidad de lo real. Realidad del derecho ficcionalizada, es verdad, pero leída en el entramado de sus múltiples relaciones.

El segundo elemento que la narrativa cinematográfica nos aporta es la posibilidad de trascender la racionalidad cartesiana de la que está imbuido el método jurídico tradicional. El cine, en este sentido, nos ayuda a superar algunos dualismos tradicionales como los de hecho-valor, intelecto-imaginación y razón-emoción. La narrativa trasciende estas categorizaciones conceptuales (Fisher, 1989) y brinda una oportunidad para el tratamiento de cuestiones complejas como las presentadas en el contexto jurídico actual. En opinión de Minow al describir la teoría de H. Arendt, “la narración de historias invita al narrador y al oyente a confrontar embarazosas y complejas realidades –y lo hace en una forma que promueve la comunicación y el pensamiento sobre cómo conectar el pasado y el futuro pensando en lo que hay que hacer. En lugar de asumir la posición de que sólo los expertos entienden y actúan en el mundo político, el teórico político que cuenta historias piensa acerca de la política en una forma que se mantiene fiel a la capacidad de los ciudadanos para actuar juntos” (Minow, 1996: 33). Este entendimiento holístico de la realidad –en oposición a una argumentación más racional de los conceptos– nos lleva al tercer aporte que el cine realiza. Las películas son poderosos instrumentos simbólicos y, en tal sentido, son privilegiados configuradores de mitos. La modernidad, como bien sabemos, desconfía de los mitos al considerarlos una fundación no-natural del orden. El cine, entonces, obliga a examinar –a través de su narrativa– los mitos que fundan el ordenamiento jurídico moderno, al descubrir los entresijos que los componen. Examinemos estos puntos con el tratamiento que se le da a la dicotomía entre derecho y violencia en la película *The Man who Shot Liberty Valance* (1962).

Esta película de John Ford narra la vuelta del senador Ramson Stoddard (James Stewart) y su mujer Hallie (Vera Miles) a Shinbone City para el entierro de Tom Doniphon (John Wayne). Cuando Stoddard llega, el editor del periódico local se le acerca y le pregunta quién fue el hombre muerto. El político le cuenta la historia y así comienza un largo viaje al pasado, cuyo inicio es el viaje de Stoddard al Oeste recién graduado abogado, joven, idealista y confiado en las posibilidades de la ley que lleva en sus libros. La realidad será dura con él y en el viaje, su diligencia

es asaltada por Liberty Valance y él es herido de cierta gravedad. Doniphon –el clásico habitante del Oeste, duro, honrado y pragmático– lo rescata y lo lleva a Shinbone, donde Hallie cura sus heridas. Stoddard permanece allí, trabajando en el bar de la ciudad, y busca formas de encarcelar a Valance pero no puede hacerlo debido a la reticencia del aññado sheriff y a su propia incompetencia con las armas. Un tiempo después del asalto, Liberty Valance va a comer al bar y es confrontado con Doniphon, que defiende a Stoddard de sus ataques. La fuerza se opone a la fuerza frente a la impotencia del defensor de las leyes. Lentamente, Stoddard se vuelve parte de la ciudad y comienza una tarea educacional, enseñándole a Hallie y a otros a leer y escribir. También comienza a trabajar en el periódico local. Como se da cuenta de la imposibilidad de que la Ley sea efectivamente aplicada, comienza a practicar tiro con su arma y deja de lado sus perspectivas iniciales. Además, empieza a desplegar una acción política, comanda la elección local, es elegido representante y derrota a Liberty Valance. Este último desafía a Stoddard a un duelo, que tiene lugar esa noche. Como consecuencia de él, Valance muere.

La siguiente escena muestra al abogado en la convención regional, atormentado por el resultado de ese duelo. Está compitiendo con otro político por el cargo de representante regional, pero se escapa del salón y es detenido en la puerta por Doniphon. Van a un cuarto aparte, y Doniphon le cuenta que fue él, en realidad, el que disparó esa noche. Liberado de su culpa, vuelve a la convención y gana la elección, comenzando una exitosa carrera política. En este punto, el recuerdo se detiene y nos encontramos con el Stoddard maduro y el periodista que rehúsa publicar la historia que le acaba de contar, aduciendo: “Éste es el Oeste, señor. Cuando la leyenda se hace hecho, se publica la leyenda”. La película trata sobre los hechos ocultos de la historia y acerca de cómo el proceso civilizatorio –con la ley y el Derecho como abanderados– ha triunfado. Ford deja de lado los lugares comunes sobre esa transformación y muestra tanto lo que se ha ganado como lo que se ha perdido en el camino. A esta situación paradójica hace referencia el título mismo del film, ya que fueron ambos –Ramson Stoddard y Tom Doniphon– los que mataron a Liberty Valance (Bohnke, 2001). Consecuentemente, la narración se enfrenta al hecho de que tanto la Ley –Stoddard– como la

violencia -Doniphon- interactuaron en la constitución del nuevo orden legal. A través de un complejo entramado escenográfico, narrativo y de utilización del género “*western*”, la película complejiza la relación entre estas variables y lo hace sin pronunciarse explícitamente por ninguna, pero tampoco caricaturizando -como suelen hacer los mitos de la modernidad- el orden anterior. Así, sin un discurso explícito, la película descubre los recovecos de los mitos fundacionales de nuestro orden jurídico y nos muestra las complejidades del proceso histórico. Desmitifica, pero no juzga.¹

III. COMPROMISO EMOCIONAL

Una de las grandes virtudes de la película que acabamos de reseñar está, no tanto en los conceptos que de ella podamos deducir, sino en su capacidad de hacer que los espectadores, o sea nosotros, nos introduzcamos en su mundo y nos hagamos parte del relato que nos está contando. De ese modo, la película nos obliga a eludir el proceso de racionalización previa al que estamos acostumbrados, por ejemplo, al leer un texto jurídico. Por el contrario, al involucrarnos emocionalmente en la trama nos vemos metidos de lleno en una problemática que comenzamos a ver como propia, más que como algo externo. Se quiebra así el distanciamiento emocional (Elías, 1990) que funda el conocimiento científico moderno. El proceso de análisis de la situación en juego se concreta en una segunda instancia. En otras palabras, el compromiso emocional tiende a prevenir la actuación de la inteligencia como una barrera o como un esquema que nos hace llegar a esa realidad excesivamente condicionados. Las películas -las buenas, no todas- nos acercan así a una realidad más despojada de prevenciones racionales y llegan más profundamente a nuestro interior (Green, Garst y Brock, 2004). De allí el enorme poder del que gozan estas ficciones fílmicas. Éstas, al combinar lenguaje y visión con un gran número de instrumentos técnicos (Messaris, 1996), ofrecen un medio que, prácticamente, no supone límites para su capacidad narrativa. Ofrecen así lo que Dewey llamaba una “*experiencia integral*” (1934).

¹ Una película que puede leerse en paralelo a *The Man who Shot Liberty Valance* es *Pandillas de Nueva York -Gangs of New York-* de Martin Scorsese, donde se cuenta el proceso fundacional de los Estados Unidos desde una visión más crítica.

¿Qué procesos son los que sustentan esta experiencia y el consecuente poder de estas narrativas? En principio, nosotros sabemos que lo que está pasando en la pantalla no está sucediendo en el mundo real, y además, la mayor parte de las veces, sabemos que no puede suceder. Sin embargo, aceptamos jugar el juego que la representación nos propone, dejamos que la imaginación actúe y nos haga creer –“*make believe*”, en la literatura anglosajona– lo que estamos viendo (Currie, 2004). Este jugar de acuerdo con las reglas que nos propone una ficción funciona como una precondition para que nos involucremos e identifiquemos con los personajes, la trama o la situación que se nos presenta (Burke, 1969). Al comprometernos con el proceso ficcional, entramos a participar de un nuevo mundo: el planteado por la ficción.² De todos modos, la identificación es un proceso complejo que no debemos ver como una opción de “todo o nada”. Más bien trabaja como una respuesta parcial a los personajes: nos sentimos conectados con algunos de sus rasgos o compartimos algunos de sus sentimientos, pero no necesariamente desde el mismo lugar en el que el personaje lo muestra. La identificación trabaja desde una diferencia que no puede ser completamente superada. Así, sentimos miedo por la mujer que nada y a la que el tiburón ataca, pero no sentimos miedo de que nosotros mismos seamos atacados (Gaut, 1999). De este modo, las narrativas fílmicas funcionan como “mediadores emocionales”, ello es, como instrumentos a través de los cuales sentimos determinadas emociones pero lo hacemos en un ámbito protegido que no involucra la totalidad de nuestra existencia (Lupton, 1998).

A los efectos de esta ponencia, lo que podemos rescatar de este complejo proceso es que, dadas ciertas condiciones de posibilidad, la película nos involucra emocionalmente pero no lo hace de modo total sino que nos permite un cierto distanciamiento. Genera, podríamos decir, un compromiso existencial con la problemática narrada pero, al mismo tiempo, mantiene la distancia y posibilita así el análisis. Lo específico del medio

² Para ser efectivo debe sin embargo respetar nuestras concepciones acerca de cómo se constituye la realidad. Si no tendemos a distanciarnos del fenómeno, como sucede en muchas películas que justamente buscan generar distanciamiento para, de ese modo, discutir la naturaleza misma de la experiencia fílmica. Un caso paradigmático en este sentido es la película *Persona*, de Ingmar Bergman, donde hay constantes actos de ruptura de la narración que nos remiten a la artificialidad del cine y nos impiden dejar fluir el juego del “*make believe*”.

cinematográfico es que esa inmersión en el mundo ficcional morigera la influencia de nuestras preconcepciones racionales y hace operar a la inteligencia en una instancia en la que el involucramiento emocional ya ha acontecido. De ese modo, construimos un espacio para la creatividad (Gordillo, 1988) que en las aproximaciones tradicionales encontramos sepultado por el peso de la estructura especulativa. En este sentido, la narrativa fílmica nos hace ingresar en un mundo complejo, en donde la trama del derecho se ve entrelazada con una multiplicidad de variables, y esa entrada compromete nuestras emociones. No entramos allí por un deber ser racional, sino por un compromiso holístico que la inmersión en el mundo ficcional nos produce. Esta característica del cine abre la posibilidad de acercarnos a la realidad con los prejuicios “atemperados” y plantearnos debates más profundos sobre las situaciones que se nos muestran, que quizás antes tomamos de acuerdo con una cierta naturalidad preñada de preceptos ideológicos. Viene a mi mente el ejemplo de la película *Mar adentro* (2003) de Alejandro Amenábar, donde se muestra el caso de Ramón Sampedro, tetrapléjico que quiere que lo ayuden a terminar con su vida (y finalmente lo logra).

A pesar de tratarse de un tema sumamente complejo y en el cual solemos tener fuertes ideas y sensaciones relacionadas con sus cosmovisiones y sentimientos más profundos, la película logra contar la historia desde una perspectiva en la cual ningún espectador queda afuera. Es decir que no se da el efecto de “exposición selectiva” –*selective exposure*– por el cual el público desvía la información que recibe a favor de las creencias, expectativas o conclusiones que ya traía consigo antes de la visión (Jonas, Schulz-Hardt, Frey y Thelen, 2001). A través de este mecanismo, en general, uno tiende a usar el elemento ficcional o periodístico en un sentido confirmatorio de su bagaje previo. Una de las capacidades que tiene el cine –el buen cine, repetimos– es la de hacernos involucrar en una situación sin que se activen esos mecanismos de defensa, habilitando así un análisis que quizás de otro modo no nos hubiéramos permitido. En el caso de *Mar adentro*, creemos que eso es lo que sucede. Ramón Sampedro defiende firmemente su decisión de terminar con su vida, y su familia, que lo cuida con cariño, está –en diversos grados– en contra de ello. Sampedro es mostrado como una persona amada y capaz de entablar, a pesar de su tetraplejía, relaciones amorosas nuevas. Sin

embargo, él considera que su vida no es digna y quiere acabar con ella. La abogada que se ocupa de su caso y que tiene ella misma una enfermedad degenerativa, en un momento decide ayudarlo pero finalmente declina tomar esa decisión. ¿Decisión acertada o no? La película pareciera no juzgar abiertamente a sus personajes, sino que a través de una trama narrativa perfectamente ideada nos sumerge en su mundo y nos hace sentir cuáles son las dimensiones que se encuentran en juego. Nos compromete existencialmente, aunque sólo sea por un rato, con lo que involucra la eutanasia y así nos permite acercarnos a ella desde una perspectiva enteramente nueva.

IV. EJERCICIO HERMENÉUTICO

Si en el primer apartado nos referíamos al aporte que el cine hacía para “abrir” nuestra concepción tradicional del Derecho y mostrarnos más elementos de la realidad en la que ese Derecho se sitúa, en el segundo apartado nos dedicábamos a la cuestión de cómo lograr conectarnos con esa visión. O sea, el cine nos ofrece capas de la realidad que tradicionalmente se quedan fuera de nuestro análisis jurídico. Ahora bien, ¿cómo hacemos que ese saber sea relevante para nosotros? A esta pregunta intentamos responder al describir el modo en el cual el cine funciona en el plano emocional y la utilidad que ello puede tener para el análisis jurídico. Las películas nos sumergen en un mundo de ficción y al hacerlo nos hacen vivir la historia “desde dentro” y así, comprometernos existencialmente con las situaciones planteadas, cambiando radicalmente el lugar desde el cual vemos el Derecho. Pero, además, durante la visión, la película nos hace experimentar una serie de procesos formales que exceden el plano consciente. Es decir que existe una homología, una forma común, entre procesos vividos al ver la película y procesos de la vida real (Brummett, 2004). Uno de ello se da en lo que es la actividad de interpretar artefactos multidimensionales complejos. Como bien sabemos, una película es un instrumento con una multiplicidad de significados que puede tener una alta complejidad formal, como dan cuenta los estudios críticos sobre cine (Bordwell, 1989). El derecho plantea la misma problemática interpretativa. La tarea pedagógica de guiar en la

interpretación fílmica ayudaría, en este sentido, a crear habilidades para la interpretación del Derecho.

La actividad hermenéutica que se despliega al interpretar la película, al obligarnos a tener en cuenta una serie de elementos presentes en el discurso cinematográfico, actúa como una homología del proceso que realizamos al analizar una situación jurídica. En este sentido, el acto hermenéutico genera una dinámica que después se repetirá, *mutatis mutandis*, cuando enfrentemos las cuestiones del campo del derecho. Realizar esta afirmación tiene, por supuesto, una serie de sobreentendidos, el principal de ellos referente a la naturaleza del acto de aplicación del Derecho. En otras palabras, sostener esta homología significa afirmar el carácter hermenéutico del acto de aplicación del Derecho a una situación concreta. Podemos, en este punto, apoyarnos en Gadamer, quien ataca la perspectiva científica y técnica, considerando las decisiones del campo legal como decisiones situadas y retórico-argumentativas, en oposición al tipo de decisión general y silogística del campo científico. Centrándose en la naturaleza del proceso interpretativo, la hermenéutica trasciende las distinciones disciplinarias que le han dado al derecho su *status* autónomo y, de este modo, puede dar cuenta en forma más adecuada de las diferentes dimensiones de las decisiones legales. Las implicancias epistemológicas de la hermenéutica van al corazón de la decisión y nos hacen caer en la cuenta de los elementos que intervienen en ella. Por ejemplo, la presunta neutralidad del proceso interpretativo. La teoría legal decimonónica trató de conceptualizar las decisiones legales como asépticas y separadas de la política y de la economía. Sin embargo, por su misma naturaleza, el proceso interpretativo no es neutro sino que tiene un objetivo. Garver nos recuerda que “un argumento legítimo es un argumento que busca la justicia, y los juicios acerca de su legitimidad tienen que tomar en cuenta esta naturaleza finalista” (Garver, 1997: 183).

De esta manera, la hermenéutica lucha contra uno de los mitos jurídicos de la Modernidad y recupera al actor jurídico como ser dotado de subjetividad. Sin embargo, la teoría reconoce las dificultades que la subjetividad supone en cuanto posible fuente de arbitrariedad y da cuenta de ello, proponiendo una mayor reflexividad del sujeto como remedio a ese mal. Así, la hermenéutica es caracterizada como el conocimiento

que “nos hace reflexivamente conscientes de lo que está performativamente en juego durante la experiencia práctica de comprender” (Gadamer, 1988). Para Gadamer, ningún entendimiento o significado es objetivo en el sentido cartesiano, ya que toda comprensión implica proyecciones de significado que surgen de la propia situación personal. Gadamer evita caer en la dicotomía subjetivismo-objetivismo al recurrir al concepto de tradición, una dirección dada que fija los límites del proyecto y la perspectiva del intérprete. Desde el horizonte en el que está situado, el intérprete realiza una proyección preliminar del sentido del texto como un todo. Luego, al penetrar con más detalle en el texto, esta primera aproximación es revisada, genera propuestas alternativas y testea las nuevas proyecciones que surgen como consecuencia de estas nuevas posibilidades. El intérprete se ve compelido a dar cuenta de pasajes disruptivos en el texto y debe revisar sus primeras interpretaciones para tomarlos en consideración. Eso hace que el significado original sea desafiado una y otra vez, a medida que los horizontes interpretativos cambian. Este proceso continúa hasta que hay una “fusión” de los dos horizontes: el del texto y el del intérprete.

Gadamer desafía los métodos interpretativos científicos al calificarlos como caracterizados por una dogmática rígida y una actitud cerrada respecto de sus prejuicios. El método científico niega la existencia de prejuicios y, al tomar esta actitud, los magnifica, ya que no reconoce su poder en la conformación del proceso interpretativo. Por el contrario, Gadamer piensa que el proceso tiene que estar abierto al reconocimiento y manejo de los propios prejuicios (Baynes y Bolman, 1987). De este modo, rompe con algunos preconceptos de las teorías interpretativas tradicionales en sus dos versiones extremas: el objetivismo científicista y el subjetivismo posmoderno. Antes bien, la hermenéutica nos abre un horizonte de diálogo verdadero y productivo entre los operadores jurídicos, a partir del reconocimiento sincero de las diversas posiciones subjetivas desde las cuales se enfrentan a un problema jurídico. El ejercicio hermenéutico, de este modo, nos ayuda a tomar conciencia de la naturaleza subjetiva del acto interpretativo y también de los condicionantes que portamos los individuos al realizarlo. La visión, análisis y debate de una película en un contexto pedagógico jurídico adquiere así una virtualidad fundamental como metáfora del proceso de interpretación y

aplicación del derecho y crea habilidades vinculadas con un tipo de racionalidad habitualmente no presente en las aulas de las facultades de Derecho (Silver, 1999).

Un ejercicio interesante, en la línea de lo que venimos exponiendo, es el que propone la visión y análisis de *Rashomon* (1950) de Akira Kurosawa. El título del *film* hace referencia a la Puerta de Rashomon, uno de los caminos de entrada a la ciudad imperial de Kyoto en el Japón del siglo XI. Allí se encuentran tres desconocidos –un sacerdote, un leñador y un plebeyo– que buscan protegerse de la lluvia y comienzan a conversar a partir del relato de un horrible crimen que acababa de suceder. Un noble y su mujer iban atravesando el bosque y un bandido los atacó y abusó de la mujer. Después de ese hecho, el noble fue asesinado en circunstancias confusas. Hasta aquí los hechos que la película nos muestra positivamente, ya que la discusión que se da entre los tres desconocidos tiene como nota principal la perplejidad ante la dificultad de conocer la verdad. Cuatro versiones diferentes del hecho nos son contadas, a través de cuatro protagonistas y por medio de diferentes recursos cinematográficos. El leñador cuenta su versión como testigo del hecho, el bandido como acusado, la mujer como víctima y el mismo noble –a través de un *medium*– relata su propia muerte. A través de largos *flashbacks* vemos las distintas versiones, pero la película no se pronuncia sobre la verdad de ninguna de ellas. Nos deja con la incertidumbre acerca de cuál es la verdadera y con la pregunta acerca de si realmente existe una que lo sea, ya que *Rashomon* “sugiere la sorprendente posibilidad de que cada testigo individual realmente cree que está diciendo la verdad” (Medine, 1992: 58). La película nos pone frente a la complejísima trama de la realidad y nos obliga a realizar una interpretación. Al igual que un juez que está obligado a fallar en el caso concreto, *Rashomon* nos enfrenta a la necesidad de darle un sentido unívoco a lo que acabamos de ver. De este modo, la película nos propone una obra sobre la verdad y su interpretación, que es en sí misma un ejercicio de interpretación. Vemos expresada así, de un modo magistral, esa homología a la que nos venimos refiriendo y que entendemos que va a los aspectos más esenciales que convierten al cine en un instrumento único para el análisis y enseñanza de los problemas jurídicos.

V. DERECHO Y CULTURA POPULAR

Hasta el momento hemos recogido distintos aportes que la utilización del cine le puede hacer a la pedagogía jurídica. Así, hemos visto que el cine actúa sobre elementos propios del Derecho y nos obliga a expandir sus límites. El cine nos ayuda a contextualizar el derecho en el entramado de relaciones humanas y sociales en que el fenómeno jurídico se produce; además, nos ayuda a conectarnos con esa realidad desde un punto de vista no enteramente racional, sino existencial. También vimos que la visión de una película es en sí un acto de interpretación y, como tal, funciona en paralelo al acto hermenéutico que realizamos al aplicar el Derecho en la realidad concreta. Podríamos sintetizar estos puntos diciendo que el cine actúa sobre aspectos relacionados con la naturaleza misma del Derecho –qué es y cuál es su función en la realidad social–, con su pedagogía –cómo nos llega y se hace significativo– y con la generación de habilidades prácticas ligadas al análisis y aplicación del Derecho. Pero, además, el cine es un poderoso creador de representaciones sociales (Zillman y Bryant, 2002) y como tal, condiciona nuestra visión sobre las realidades jurídicas. En ese sentido, así como señalábamos la capacidad del cine para introducirnos en la realidad compleja de la eutanasia a través de una película como *Mar adentro*, también debemos decir que el cine –y la Cultura Popular, en general– tienden a reproducir los estereotipos presentes en la sociedad y le dan la fuerza de su amplificación mediática. Sherwin expresó que “existe una doble vía de comunicación entre el Derecho y la Cultura Popular. Las cuestiones y controversias jurídicas reales dan lugar a representaciones en la cultura popular, así como estas representaciones ayudan a formar e informar los casos legales y las soluciones que se les dan” (Sherwin, 2004, p. 95). Ambos extremos de la relación producen y reciben cierta clase de conocimiento legal y se relacionan entre sí. Por ejemplo, una película de abogados habitualmente toma información de la sociedad misma y de la práctica forense, la procesa de forma artística y le da contenido dramático y, luego, esta imagen retorna a la sociedad con un significado parcialmente diferente al considerado en primera instancia. Una vez de vuelta, el ciclo comienza una y otra vez, en la medida que los artefactos culturales influyen las percepciones de los agentes.

Estas relaciones se han hecho particularmente visibles en la última década por dos movimientos que expresan, justamente, esta doble vía de la que venimos hablando. Por un lado, la academia ha comenzado a estudiar sistemáticamente las representaciones sociales del Derecho (Ewick y Silbey, 1998) y ha hecho hincapié en el papel de los medios en dicha formación (Haltom y McCann, 2004; Sherwin, 2000). Esta tendencia se hace patente en el surgimiento de campos específicos de estudio, como el de *Law and Film* (Kamir, 2005; Osborn, 2001). Por el otro lado, mientras tanto, los medios han demostrado un interés creciente en el Derecho como lo demuestra la gran cantidad de productos con esa temática. Así, durante la década de 1990 hemos visto la emergencia de series como *Ally McBeal*, *Law and Order*, *Boston Legal*, novelas como las de John Grisham y películas de diverso tenor.³ Es decir que la academia se ha interesado en cómo el cine refleja al derecho y el cine se ha deslumbrado por el potencial dramático y cómico de la vida jurídica. La interrelación de estas dos esferas es relevante porque conecta ámbitos tradicionalmente cerrados con la sensibilidad popular, pero también lo es porque obliga al campo jurídico a tomar nota de las representaciones que genera. En efecto, el mirarse en el espejo –muchas veces distorsionado– de la cultura popular implica tomar conciencia de las dimensiones comunicativas y simbólicas de la tarea jurídica y la enorme importancia que ellas tienen para la efectividad del Derecho. Este punto, que a primera vista puede resultar un poco abstracto, se traduce en la utilización del cine como un elemento que dispare la autorreflexión sobre las representaciones que los alumnos traen consigo e impiden ver otras dimensiones del fenómeno jurídico.⁴ Así, la visión y posterior análisis de películas

³ Desde vueltas de tuerca a las tradicionales películas de juicios –desde *Mi primo Vinny* a *Legalmente rubia*– hasta narraciones de complejos procesos judiciales como *Erin Brockovich* o *Una acción civil*, entre muchísimas otras.

⁴ Los estudios psicológicos sugieren “que el cambio de creencias basado en narrativas podría ser relativamente persistente a lo largo del tiempo y resistente a la contrapersuasión. Estos estudios se basan en que las narrativas son una estructura mental preferencial para archivar y recuperar información y en la idea de que las narrativas son capaces de reunir, en forma efectiva, las contribuciones cognitivas y afectivas para el cambio de actitudes. Las actitudes y creencias que tienen fundamentos en lo cognitivo y emocional al mismo tiempo han demostrado ser más persistentes” (Green, Garst y Brock, 2004: 172).

exitosas que tocan temas jurídicos puede servir como instrumento para generar la autoconciencia sobre nuestros propios prejuicios y así facilitar el conocimiento posterior del Derecho.

Pero esta relación entre Derecho y Cultura Popular se expresa también de un modo social, es decir, no en el proceso individual y colectivo de aprendizaje de los alumnos sino en la manera en que los medios de comunicación pueden generar determinados efectos sociales relacionados con el derecho. En este sentido, Kamir (2005) habla de que tanto el derecho como el cine son dos formaciones culturales centrales y que ambas reflejan y refractan los valores fundamentales, las imágenes, las ideas de identidad, los estilos de vida y las crisis de sus sociedades y culturas, y dice que existe “correlación significativa entre esas funciones paralelas. El derecho y el cine son jugadores dominantes en la construcción de conceptos tales como sujeto, comunidad, identidad, memoria, roles de género, justicia y verdad; ambos ofrecen espacios socioculturales en los que las esperanzas colectivas, los sueños y creencias, las ansiedades y frustraciones son públicamente retratadas, evaluadas y transmitidas. El derecho y el cine generalmente realizan estas funciones de modo que resuenan en el otro y lo refuerzan” (2005: 264). Este autor pone el ejemplo del acoso y tras hacer un largo estudio sobre la forma en que tradicionales imágenes que reproducían los mitos de acoso –Drácula y Frankenstein, por ejemplo– son reinterpretados modernamente en personajes como el asesino serial o el Robert de Niro de *Taxi Driver*. Kamir sostiene que la misma experiencia cinematográfica cambia la mirada contemporánea y hace que el fenómeno del acoso se transforme en parte integrante de nuestra vida consciente y cotidiana. Así, “esta aumentada conciencia y sensibilidad para el acoso, inducida por el cine, dio lugar a la aprensión existencial que generó la apresurada legislación antiacoso de la temprana década de los 90. Más aún, cuando los legisladores resolvieron definir al acoso a través de la legislación –para prohibirlo, estigmatizarlo y criminalizarlo– fue la construcción de la figura de acoso así como de los acosadores hecha por Hollywood las que sirvieron de puntos de referencia y modelos. *Atracción fatal* (1987) y los *films* sobre Drácula influenciaron la legislación más que el fenómeno actual que requería atención” (Kamir, 2005: 264). Este ejemplo nos ayuda a visualizar, entonces, otra dimensión del uso del cine que trasciende su rol de instrumento peda-

gógico, para tornarse protagonista en la formación del derecho. El cine, en esta perspectiva, es un actor social del derecho. En este contexto, el uso del cine puede servir para introducirnos al estudio de estas cuestiones y generar así una apertura a la interdisciplinariedad.

VI. CONCLUSIONES

A lo largo de este escrito hemos intentado desgranar algunos aspectos de la relación entre cine y derecho, con el objetivo de fundar pedagógicamente la práctica del uso de películas para enseñar Derecho. Así, hemos visto en primer lugar que incorporar el cine como instrumento implica una postura sobre la naturaleza misma del derecho, que por ese medio es situado nuevamente en el entramado de una realidad compleja y contextualizado con otras muchas variables que entran en juego en la determinación de las condiciones de convivencia. El cine, en este sentido, nos abre la puerta desde el monocausalismo de la relación unidireccional norma-realidad hacia un pluricausalismo complejo en el que una multiplicidad de conocimientos, ideas, acciones y actitudes conforman la realidad y se relacionan entre sí de modo interdependiente.⁵ Esta apertura se logra a través de la adopción de formas narrativas que alcanzan ese efecto de un modo natural, comprometiendo al espectador en la ficción que se relata. De este modo, también, el cine contribuye a derribar una visión excesivamente racionalista del fenómeno jurídico, incorporando dimensiones afectivas y emocionales que habitualmente son dejadas de lado en los análisis formales. Asimismo, esta capacidad de atraer emocionalmente a los espectadores es un arma pedagógica poderosa para lograr la motivación que los conceptos abstractos pocas veces pueden lograr. A través de esta práctica, podemos aventurar, el ver cine nos ayuda a ver mejor la realidad, el analizar las películas nos ayuda a interpretar mejor las situaciones jurídicas y, sobre todo, nos hace ser conscientes de los elementos subjetivos puestos en juego en esas actividades. Por último, la visión de películas nos adentra en el cine como fenómeno social, formador de símbolos culturales, y poderoso transmisor de estereotipos sociales. De esta manera, las posibilidades de interdisciplinarie-

⁵ Hacemos referencia a las nociones de complejidad utilizadas en las ciencias sociales. Cfr., por ejemplo, ZOLO, 1994.

dad que esta práctica pone en juego se hacen patentes y ayudan a abrir nuevas vías en los estudios jurídicos.

Si estas conclusiones nos permiten responder con un sí a la pregunta que preside este trabajo, queda pendiente la cuestión acerca de cómo organizar una currícula en la que esta práctica tenga un lugar relevante. No podemos agotar este tema aquí, pero desearía concluir con unas breves notas al respecto. La primera decisión que tenemos que tomar es si organizar todo un curso académico sobre la base de películas –al estilo *Law and Film*– o introducir este elemento entremezclado con métodos más tradicionales. Nos inclinamos por esta segunda opción, ya que creemos que hace más efectivo el recurso del cine integrándolo con los métodos más tradicionales, no negando la efectividad de éstos pero mostrando los aspectos en que pueden ser completados. El cine, así, actúa como un contrapeso pedagógico que ayuda a precisar sus propios límites y los del resto de los métodos empleados. En este sentido, pues, la pluralidad de instrumentos pedagógicos nos parece que constituye una riqueza para la enseñanza del Derecho.⁶ Una vez que hemos fijado las líneas del curso, la segunda gran decisión pasa por la elección de las películas. Existe aquí la dicotomía entre películas “expresamente” jurídicas –los protagonistas son abogados o se narra un proceso judicial– o películas donde los temas jurídicos aparecen pero a un nivel más general y simbólico. Las películas que hemos citado en este trabajo se inscriben en la segunda categoría. Nos inclinamos por esta elección porque en este tipo de *films* se resalta justamente el lugar y función que el derecho cumple en la sociedad, más allá de los ámbitos reducidos en que éste habitualmente se discute y aplica: universidad, tribunales, etcétera.⁷

⁶ Este efecto de complementariedad también puede lograrse si, en una carrera de Derecho, se organiza un curso basado en la visión y análisis de películas, ya que este curso complementaría la metodología del resto de los cursos tenidos durante la carrera. En carreras no jurídicas (Ciencias Políticas, Relaciones Internacionales, Administración de Empresas, Economía) el recurso pedagógico debería ser integrado con otros más tradicionales dentro del mismo curso, a efectos de lograr una visión integradora del fenómeno jurídico.

⁷ Una cuestión relacionada con la elección de las películas es la referida a determinar si las mismas deben ser nacionales o extranjeras. Si bien teóricamente nos inclinaríamos por la primera opción, en la práctica, ello nos limitaría enormemente la posibilidad de uso del instrumento pedagógico. Son muy pocas las películas argentinas en las

Con el programa diseñado y las películas elegidas, llega el momento de la utilización del material. Aquí nos interesaría dejar apuntados tres aspectos esenciales. El primero es el uso del material secundario, o sea, la lectura de estudios críticos sobre las películas, y si contamos con algún análisis que relacione esa película con el derecho, mejor. Las películas dicen mucho más de lo que un ojo no educado puede ver y estos elementos nos ayudan a educar el ojo. El segundo elemento es la preparación de la guía. Ésta es fundamental para conducir la visión del alumno y orientarlo hacia el debate que queremos generar, haciendo que pose su vista en cuestiones que de otro modo pasarían inadvertidas. El tercer elemento es la visión de la película y el debate posterior. Entendemos que la película deben verla los alumnos en sus casas o en otros sitios, una vez leída la guía, y luego tener el debate en la clase siguiente. De este modo, no se utiliza tanto tiempo de la clase en la visión de la película y queda más tiempo disponible para la discusión y, por otro lado, se les permite un intervalo para la maduración y asentamiento de lo que han visto. De otro modo, se los obliga a “masticar” la película y procesarla en cuestión de minutos. Estas notas finales apuntan a recoger algunas de las experiencias que hemos vivido al afrontar la toma de decisiones de planificación pedagógica. Creemos firmemente que existe mucha práctica que merece ser contada y discutida, películas que necesitarían ser incorporadas, análisis que deben ser tenidos en cuenta. Este escrito pretende, simplemente, ser un primer paso en ese sentido.

REFERENCIAS

- BAYNES, Kenneth, James BOHMAN y Thomas MCCARTHY (eds.), *After Philosophy. End or Transformation?*, Boston, MA, MIT Press, 1987.
- BERKOWITZ, Roger, “Democratic Legitimacy and the Scientific Foundation of Modern Law”, en *Theoretical Inquiries in Law*, vol. 8, 2006, pp. 91-115.
- BOHNKE, Michael, “Myth and Law in the Films of John Ford”, en *Journal of Law and Society*, vol. 28, nro. 1, 2001, pp. 47-63.

que los temas jurídicos emerjan con fuerza y, cuando lo hacen, tienden más al costumbrismo que al planteo de temas universales (v. gr.: *Derecho de familia*, de Daniel Burman). El espectro de elección se hace muchísimo más amplio (y la posibilidad de acceso a los títulos, también) en el caso del cine americano, europeo y asiático.

- BORDWELL, David, *Narration in the Fiction Film*, Madison, Wisconsin, The University of Wisconsin Press, 1985.
- *Making Meaning. Inference and Rhetoric in the Interpretation of Cinema*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1989.
- BRUMMETT, Barry, *Rhetorical Homologies*, Tuscaloosa, University of Alabama Press, 2004.
- CHAMPOUX, Joseph E., “Film as a teaching resource”, en *Journal of Management Inquiry*, vol. 8, nro. 2, 1999, pp. 240-251.
- CURRIE, Gregory, “Imagination and Make-Believe”, en *The Routledge Companion to Aesthetics*, 2ª ed., Beris Gaut y D. McIver Lopes (eds.), London, Routledge, 2004.
- DEWEY, James, *Art as Experience*, Maryland, Minton, Balch and Company, 1934.
- ELÍAS, Norbert, *Compromiso y distanciamiento*, Barcelona, Península, 1990.
- EWICK, Patricia y Susan SILBEY, *The Common Place of Law. Stories from Everyday Life*, Chicago, The University of Chicago Press, 1998.
- FISHER, Walter R., *Human Communication As Narration: Toward a Philosophy of Reason, Value, and Action*, Columbia, University of South Carolina Press, 1989.
- FITZPATRICK, Peter, *La mitología del derecho moderno*, México, Siglo XXI, 1998.
- “What Are the Gods to Us Now? Secular Theology and the Modernity of Law”, en *Theoretical Inquiries in Law*, vol. 8, 2006, pp. 161-190.
- GADAMER, Hans G., *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica* (trad. de Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito), Salamanca, Sígueme, 1988.
- GARVER, Eugene, “Rhetoric, Interpretation, and Prudence in the Interpretation of the Constitution”, en Walter Jost and Michael J. Hyde (eds.), *Rhetoric and Hermeneutics in our Time*, New Haven, Yale University Press, 1997.
- GAUT, Berys, “Identification and Emotion in Narrative Film”, en *Passionate Views. Film, Cognition and Emotion*, Carl Plantinga y G. M. Smith (eds.), Baltimore-London, The Johns Hopkins University Press, 1999.
- GORDILLO, Agustín, *El método en derecho. Aprender, enseñar, escribir, crear, hacer*, Madrid, Civitas, 1988.
- GREEN, Melanie C., Jennifer GARST y Timothy C. BROCK, “The Power of Fiction: Determinants and Boundaries”, en *The Psychology of Entertainment Media. Blurring the Lines between Entertainment and Persuasion*, L. J. Shrum (ed.), Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 2004.
- HALTOM, William y Michael MCCANN, *Distorting the Law. Politics, Media, and the Litigation Crisis*, Chicago, The University of Chicago Press, 2004.

- JONAS, Eva, Stephan SCHULZ-HARDT, Dieter FREY y Norman THELEN, "Confirmation Bias in Sequential Information Search after Preliminary Decisions: An Expansion of Dissonance Theoretical Research on 'Selective Exposure to Information'", en *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 80, 2001, pp. 557-571.
- KAMIR, Orit, "Why 'Law-and-Film' and What Does It Actually Mean? A Perspective", en *Continuum: Journal of Media & Cultural Studies*, vol. 19, nro. 2, 2005, pp. 255-278.
- KENNEDY, Duncan, "A Semiotics of Critique", en *Cardozo Law Review*, vol. 22, 2001, pp. 1147-1189.
- LUPTON, Deborah, *The Emotional Self. A Sociocultural Exploration*, London, Sage Publications, 1998.
- MACHURA, Stefan y Peter ROBSON, "Law and-Film: Introduction", en *Journal of Law and Society*, vol. 28, nro. 1, 2001, pp. 1-8.
- MANGABEIRA UNGER, Robert, "The Critical Legal Studies Movement", en *Harvard Law Review*, vol. 96, nro. 3, 1983.
- MEDINE, David, "Law and Kurosawa's Rashomon", en *Literature/Film Quarterly*, vol. 20, nro. 1, 1992, pp. 55-60.
- MESSARIS, Paul, *Visual Persuasion: The Role of Images in Advertising*, Thousand Oaks, California, Sage Publications, 1996.
- MINOW, Martha, "Stories in Law", en *Law's Stories: Narrative and Rhetoric in the Law*, editado por Peter Brooks y Paul Gewirtz, New Haven, Yale University Press, 1996.
- NEVINS, Francis M., "Using Fiction and Film as Law School Tools", en Donald B. King (ed.), *Legal Education for the 21st Century*, Littleton, Colorado, Fred B. Rothman, 1999, pp. 177-185.
- NONET, Philip y Philip SELZNICK, *Law & Society in Transition: Toward Responsive Law*, New York, Octagon Books, 1978.
- OSBORN, Guy, "Borders and Boundaries: Locating the Law in Film", en *Journal of Law and Society*, vol. 28, nro. 1, 2001, pp. 164-175.
- POSNER, Richard, "The Decline of Law as an Autonomous Discipline: 1962-1987", en *Harvard Law Review*, vol. 100, nro. 4, 1987, pp. 761-780.
- SARAT, Austin, "Imagining the Law of the Father: Loss, Dread, and Mourning in The Sweet Hereafter", en *Law and Society Review*, vol. 34, nro. 1, 2000, pp. 3-46.
- SHERWIN, Richard K., "Law in Popular Culture", en *The Blackwell Companion to Law and Society*, editado por A. Sarat, Oxford, Blackwell Publishing, 2004.

- SHERWIN, Richard K., *When Law goes Pop*, Chicago & London, University of Chicago Press, 2000.
- SILVER, Marjorie A., "Emotional Intelligence and Legal Education", en *Journal of Psychology, Public Policy and Law*, vol. 5, nro. 4, 1999, pp. 1173-1203.
- STONE, Alan, "Teaching Film at Harvard Law School", en *Legal Studies Forum*, vol. 24, nros. 3 y 4, 2000.
- THURY CORNEJO, Valentín, *Juez y división de poderes hoy*, Buenos Aires, Ciudad Argentina, 2002.
- "Raíces y prospectiva del proceso de codificación", en *La codificación: raíces y prospectiva I. El Código Napoleón*, Buenos Aires, EDUCA, 2003.
- WALLERSTEIN, Immanuel, "The Heritage of Sociology, the Promise of Social Science", en *Current Sociology*, vol. 47 (1), 1998, pp. 1-37.
- ZILLMAN, Dolf y Jennings BRYANT, "Entertainment as Media Effect", en *McQuail's Reader in Mass Communication Theory*, London, Sage, 2002.
- ZOLO, Danilo, *Democracia y realidad. Un enfoque realista*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1994.

Estudios e
investigaciones

La enseñanza del Derecho en la Universidad de Buenos Aires. Propuesta de investigación desde una perspectiva antropológica*

FERNANDO FISCHMAN** y JUAN ANTONIO SEDA***

Esta ponencia presenta un proyecto de investigación acerca de la enseñanza del derecho en la Universidad de Buenos Aires recientemente formulado. El mismo surge de una confluencia de preocupaciones vinculadas a la necesidad de fortalecer el desarrollo teórico de la didáctica del derecho y a la posibilidad de utilizar para ello herramientas provenientes de la antropología. Con ese fin, el proyecto se propone analizar los comportamientos grupales en la institución y los códigos que se conforman por medio de las prácticas comunicativas.

La iniciativa coincide con una inquietud surgida en la Dirección de Carrera y Formación Docente de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Los docentes a cargo de los talleres de formación pedagógica enfrentan cotidianamente las dudas y cuestionamientos de los auxiliares docentes de la carrera de abogacía. Éstos, al iniciar la tarea de la enseñanza del Derecho se plantean interrogantes relativos al modo de transmitir sus conocimientos a los estudiantes. Por lo tanto, el proyecto se propone como una primera instancia de un programa de mejoramiento de la calidad educativa de la facultad. En dicho programa, resulta necesario en principio contar con un diagnóstico de las formas de trans-

* Ponencia presentada en el 8º Congreso Nacional de Sociología Jurídica "Derecho, democracia y sociedad", llevado a cabo los días 22, 23 y 24 de noviembre de 2007 en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de Rosario, Santa Fe, Argentina.

** Doctor en Antropología. Docente e investigador en la Facultad de Filosofía y Letras y Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

*** Abogado. Antropólogo. Director de la Dirección de Carrera y Formación Docente, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires.

misión de conocimiento a partir del relevamiento y análisis de las prácticas de enseñanza existentes. Una instancia posterior consistirá en el desarrollo de metodologías didácticas que, atendiendo a los resultados de este estudio sistemático, propondrá pautas y métodos para optimizar la formación de los futuros abogados.

Asimismo, se prevé, como resultado de la labor de investigación, formular reflexiones de alcance teórico acerca de la pedagogía jurídica.

Específicamente, esta investigación, propuesta para el bienio 2008-2010, consiste en un estudio etnográfico destinado a dilucidar los mecanismos de transmisión de conocimiento jurídico a partir de un análisis exhaustivo de los diversos procesos comunicativos involucrados en la enseñanza del Derecho.¹ A través de un enfoque centrado en el concepto teórico-metodológico de *performance*, procedente de la antropología lingüística, la investigación aborda tanto los modos formales como informales por los cuales se produce la socialización del conocimiento.

La investigación contempla la realización de una serie de actividades en distintas etapas: un trabajo de campo intensivo con el empleo de técnicas de observación participante y el registro de interacciones comunicativas entre docentes y estudiantes en diferentes ámbitos. Posteriormente, el examen de los datos relevados por medio de metodologías de la Etnografía de la Comunicación.²

A continuación presentaremos los lineamientos generales y los objetivos del proyecto. Nos interesa poner en consideración y debatir nuestro abordaje particular cotejándolo con iniciativas similares de otras instancias académicas.

¹ Se trata de un proyecto de investigación presentado a la convocatoria UBACyT 2008-2010, con la dirección del Dr. Fernando Fischman, la codirección del Prof. Juan Seda y la participación de un equipo conformado por las abogadas Sabrina Coronel, Egle Gonçalves Charneca, Sandra Ávila, María Eugenia Bóccoli, Verónica Imas y María Noel Fernández Carranza, quienes integran a su vez distintos proyectos de la Dirección de Carrera y Formación Docente de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

² La Etnografía de la Comunicación consiste en una aproximación surgida de la antropología lingüística, que considera en el análisis de los fenómenos comunicativos una combinatoria de métodos etnográficos, un estudio de los eventos comunicativos que constituyen la vida social de una comunidad y un modelo de los diferentes componentes de los eventos (Duranti 1997). Este abordaje fue inicialmente propuesto por el sociolingüista Dell Hymes.

PUNTOS DE PARTIDA: LA ENSEÑANZA DEL DERECHO COMO PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Este proyecto procura dialogar con los trabajos de investigación sobre la enseñanza del Derecho en distintas universidades que se han venido desarrollando en la Argentina a partir de la década de 1980 (Fleitas 1996; Gordillo 1988).

En el caso específico de la carrera de Derecho en la Universidad de Buenos Aires, partimos de los estudios publicados en Cardinaux *et al.* (2005). Estos trabajos han significado un interesante aporte, pero no realizan un análisis de las prácticas de enseñanza efectivamente existentes ya que privilegian la dimensión histórico-institucional. No obstante, proporcionan una importante base para contextualizar la investigación que proponemos. En principio, retomaremos la clasificación de modelos de formación jurídica ahí presentada (según perfil profesional como “jueces o litigantes”, como “aprendiz”, como “receptor, retenedor y reproductor de reglas jurídicas”, como “sistematizador del derecho”, entre otros) ya que se afirma que en la Facultad de Derecho conviven todos ellos. Ahora bien, es necesario determinar en qué medida estos modelos están extendidos. La formación en dichos modelos, ¿obedece a objetivos particulares de cada una de las materias específicas que se dictan o se encuadra en una manera compartida de entender el ejercicio de la abogacía?, ¿responde a objetivos explícitamente pautados o a la replicación automática de saberes aprendidos?, ¿está determinada por la composición de las cátedras? Procuraremos responder estas preguntas porque la preponderancia de uno u otro modelo hace al perfil de los futuros abogados.

A partir de la tipología antes mencionada, consideramos que es necesario determinar cómo se manifiestan los distintos modos de formación en las prácticas concretas de la facultad y para ello haremos un análisis etnográfico de las experiencias didácticas y de los métodos utilizados. Este análisis etnográfico será realizado de acuerdo a pautas metodológicas y en sucesivas etapas.

Nos interesa resaltar que, en ese marco, resulta fundamental un examen de las interacciones comunicativas en las cuales el conocimiento se produce.

Asimismo, tomamos como punto crítico una afirmación del citado estudio publicado en 2005. En él se asegura que una de las falencias de la carrera docente la constituye la falta de un espacio para desarrollar la pedagogía jurídica y que es necesaria la creación de un canal de diálogo entre pedagogía y derecho. Un paso imprescindible para avanzar en esa dirección es poseer un trabajo en profundidad de las formas de docencia comprobables en la actualidad. Para ello proponemos un relevamiento que permita acercarse a lo que los docentes efectivamente realizan con las herramientas que poseen. Con esto afirmamos que cada docente hace uso de diversas metodologías y prácticas en múltiples combinatorias. Por un lado, se encuentran las adquiridas en los cursos y talleres de la Dirección de Carrera y Formación Docente. Por otro lado, también algunos de ellos realizan el Profesorado para la Enseñanza Media y Superior en Ciencias Jurídicas en la misma facultad. Asimismo, algunos docentes poseen capacitación procedente de instancias de educación no formal. Los saberes provenientes de todas estas fuentes pueden estar siendo utilizados individualmente como recurso para configurar un discurso pedagógico. Es necesario determinar cuáles son las distintas características que dicho discurso pedagógico adquiere.

Coincidimos con Carlos A. Lista y Silvana Begala (2003), quienes proponen que el discurso pedagógico “recontextualiza” y reelabora el discurso jurídico. En su estudio basado en la Universidad Nacional de Córdoba, estos autores plantean que las formas y las prácticas de transmisión establecen el modo en que los significados se hacen públicos y son compartidos. De esa manera, se produce la socialización de los abogados y la carrera es exitosa desde el punto de vista regulativo, en tanto forma un tipo especializado de conciencia. En otro trabajo (Brígido y Lista, 2004), se plantea una confluencia de dos órdenes en la enseñanza: el “orden instrumental” y el “orden expresivo”. El “orden instrumental” es el cuerpo de hechos, procedimientos, prácticas y juicios necesarios para adquirir destrezas específicas que, generalmente, se pueden medir por métodos objetivos. El “orden expresivo” designa el cuerpo de ideas, conductas y comportamientos que el alumno incorpora de manera tácita en su socialización. Existe una analogía entre este y el concepto de “currículum oculto” (Jackson 1996), formulado por la etnografía de la educación, es decir: aquellos aspectos no explícitos de la currícula escolar

y que están presentes en el proceso educativo (Seda y San Martín 2006), y sobre el cual pondremos nuestra atención.

Tomaremos en cuenta también, como uno de nuestros puntos de partida, los resultados de los operativos de evaluación realizados en la Facultad de Derecho de la UBA en 2003 y 2004 (Álvarez *et al.* 2006), específicamente en lo que hace a las características del método de enseñanza.

Las propuestas y realizaciones de los trabajos hasta aquí citados nos proporcionan un marco general para contextualizar las nociones provenientes de los estudios de la *performance* en nuestro estudio. Tendremos asimismo en cuenta, a partir del estudio de las propias situaciones de *performance*, particularmente el modo en que las prácticas examinadas se vinculan con los contextos socioculturales e históricos en los cuales ellas tienen lugar.

LA ANTROPOLOGÍA Y LA TEORÍA DE LA “PERFORMANCE” COMO HERRAMIENTAS PARA ANALIZAR LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

La antropología en general, y en particular la rama orientada a los estudios lingüísticos, permite a través de sus diferentes enfoques teóricos y metodológicos analizar el entramado sociocultural. La Teoría de la *Performance* (Bauman 1977), formulada sobre la base de los lineamientos de la Etnografía del Habla (Bauman y Sherzer 1974), proporciona una perspectiva original para el estudio de los procesos de enseñanza del Derecho, ya que focaliza en el análisis de manifestaciones expresivas en el marco de prácticas comunicativas situadas en contextos etnográficos.

La definición de *performance* como “modo de comunicación marcado estéticamente, y destacado, enmarcado en forma especial y puesto en exhibición ante una audiencia para su evaluación” (Bauman 1992) otorga una delimitación operativa para analizar el espacio sociocultural en el que se transmiten conocimientos en instancias institucionalizadas y formalizadas, como el contexto áulico, y en instancias no institucionales e informales. Dicha definición considera a la *performance* como una instancia comunicativa que presupone la existencia de por lo menos un componente emisor y otro receptor, y la transmisión de un mensaje. Esto no significa que la única estructura comunicativa posible sea la de la

diada emisor/receptor ya que en las situaciones comunicativas pueden surgir más roles y alternarse (Durante 1986).

Este modo comunicativo hace uso de recursos estilísticos que lo diferencian de otros, en un sentido análogo al indicado por Jakobson (1960) con relación a la poética del habla. Asimismo, una situación de *performance* supone la existencia de una audiencia que evalúa aquello que se pone en escena. También, existe una gama de posibilidades con relación a la participación de la audiencia que es la que da relevancia a la “dimensión emergente de la actuación” (Bauman 1977), es decir, los múltiples sentidos no previstos que pueden realizarse en una situación de *performance*.

Esta perspectiva implica que en una investigación de prácticas de enseñanza, el énfasis deja de estar puesto únicamente en el “rol principal” del docente. Pasa entonces a focalizarse en la comunicación establecida a partir de la interacción docente-estudiantes. Un análisis etnográfico de la misma permite distinguir los distintos posicionamientos que se producen en la instancia formal de instrucción y los sentidos situados que se generan en cada contexto de enunciación.

De la misma manera, en instancias menos “destacadas”, donde la relación entre los participantes de la situación comunicativa están, en principio, en un pie de igualdad, la misma situación de *performance* permite detectar la construcción de nuevas significaciones. Ése sería el caso de un diálogo docente-estudiante fuera del contexto del aula, o de estudiantes entre sí, dentro o fuera de la clase, instancias que constituyen espacios de socialización del conocimiento especialmente relevantes en la formación de los estudiantes. Estas instancias dialógicas se realizan en reiteradas oportunidades con fines instrumentales (por ejemplo, la evaluación y recomendación de cátedras y docentes, la transmisión de información respecto a lugares donde adquirir apuntes, la consulta acerca de los lineamientos generales de evaluaciones pasadas). Asimismo, también sirven para calibrar conocimientos mediante la formulación de preguntas y la elaboración de respuestas.

En esos diálogos informales, se recontextualizan saberes específicos y se les da una nueva forma que permite su apropiación por parte de los estudiantes.

LA “CLASE DE DERECHO” COMO GÉNERO DISCURSIVO COMPLEJO

Desde el enfoque aquí propuesto, cada clase es una instancia de *performance* donde se manifiestan y realizan, a través de recursos expresivos, procesos de socialización del conocimiento.

En ellos, tanto el docente como los estudiantes tienen una participación activa en la interacción discursiva, por lo tanto se fija la atención no sólo en la propuesta docente, sino también en las respuestas que ésta genera. Parte integral de este abordaje es la noción de “género” discursivo entendido como estilo de habla orientado a la producción y recepción de una clase particular de texto (Bajtin 1992 [1979]) y la cuestión de los significados que adquiere su uso en su contexto de enunciación.

Para el caso específico de la enseñanza del derecho, adoptamos los lineamientos propuestos por Elizabeth Mertz (1996) quien plantea que el proceso de socialización que convierte a un estudiante de Derecho en abogado conlleva ciertas prácticas discursivas que tienen lugar en el aula en la interacción entre docente y estudiante y que implican una forma particular de diálogo. Ésta supone una manera específica de interpretar la noción de “texto”. Asimismo, consideramos que la circulación de discursos, en distintos géneros y códigos por canales informales extraáulicos, como los antes mencionados, complementa dicho proceso de socialización.

El análisis procurará determinar, en las distintas instancias comunicativas, los “procesos de contextualización”. Éstos suponen “entextualizaciones” y “recontextualizaciones”, por medio de los cuales se extraen fragmentos de discurso de contextos anteriores de producción y se los sitúa en nuevos contextos discursivos. Bauman y Briggs (1990) definen a la “entextualización” como el proceso de convertir un fragmento de discurso en texto, esto es, delimitarlo de forma tal que pueda ser extraído de su contexto original. “Recontextualización” es el proceso por el cual dicho texto, luego de sometido a la “entextualización” es situado en otro contexto discursivo. Por lo tanto, en cada instancia de *performance* es posible establecer una continuidad en grado variable con aquellas instancias anteriores, o propugnar una discontinuidad. La noción de “brecha intertextual” (Briggs y Bauman 1996) resultará de utilidad para considerar la magnitud de los encadenamientos entre prácticas discursivas. Esta

brecha que establece una conexión con un pasado significativo es también utilizada en la asignación de autoridad a ciertas formas. La realización de una “brecha intertextual” en cualquier dirección, ya sea hacia la maximización de la distancia con aquello con lo que se establece la conexión o hacia la minimización de la misma, es lo que constituye a los participantes de situaciones de *performance* en sujetos con una participación activa en la replicación de discursos anteriores (Fischman 2004). En ese sentido, focalizaremos específicamente en la *performance* de los auxiliares docentes como una situación de mediación (Bauman 2000) entre diversos discursos de base (del profesor titular o del adjunto, de los manuales en uso) y una audiencia constituida por los estudiantes.

ÉTAPAS Y METODOLOGÍAS EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO

A partir de los lineamientos conceptuales planteados, esta investigación se propone los siguientes objetivos:

1. Identificar problemáticas presentadas en la transmisión del conocimiento del derecho.
2. Determinar los mecanismos formales de enseñanza en el contexto de las aulas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.
3. Examinar los recursos retóricos utilizados por los docentes tales como la utilización de distintas formas de habla, entre ellas géneros conversacionales y narrativos.
4. Relevaer saberes que circulan de manera paralela, como una segunda instancia, en múltiples formas discursivas en contextos extraáulicos.
5. Analizar dichos modos informales de socialización del conocimiento que tienen lugar tanto desde los docentes hacia los estudiantes como entre los estudiantes mismos.

Las hipótesis directrices de esta investigación son las siguientes:

1. “En la formación de los alumnos de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, confluyen prácticas discursivas de distinto orden, en el contexto formal del aula y en contextos informales. Dichas prácticas discursivas poseen manifestaciones específicas que son las que aseguran una socialización efectiva y singular como abogados de los estudiantes”.

2. "Las prácticas discursivas, expresadas en ámbitos formales e informales, se expresan en géneros particulares a partir de su enunciación en el ámbito de la Facultad de Derecho".

3. "Estas prácticas producen una regimentación discursiva que establece determinadas formas de habla como aceptadas y limita la selección de modos de expresión alternativos".

Cabe mencionar, como otro de los objetivos a cumplir mediante la realización de este estudio, la formación de recursos humanos de la Facultad de Derecho en prácticas de investigación. Dicho objetivo obedece a la finalidad de conformar un equipo interdisciplinario de investigadores académicos que pueda desarrollar de forma sistemática y permanente estudios sobre pedagogía jurídica.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Esta ponencia ha consistido en la presentación y descripción de alguna de las características principales de un proyecto de investigación que llevaremos a cabo a partir del año entrante. Los núcleos primordiales del mismo son las instancias comunicativas entendidas como *performance*, de acuerdo a los términos definidos, en el marco de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Dichas instancias, consideradas en ámbitos formales como las aulas e informales como los otros espacios de encuentro e interacción dentro de la institución.

Si bien estamos en un momento inicial, ya que hemos planteado los objetivos y las hipótesis y debemos realizar el trabajo de campo y el análisis de los materiales empíricos ahí recopilados, las observaciones ya realizadas que nos dieron los fundamentos para formular el proyecto nos permiten anticipar que el examen de la polifonía discursiva entendida como la confluencia de discursos de distintas fuentes, en situaciones de *performance*, en el contexto de la facultad, proporcionará elementos para explicar los procesos de pedagogía jurídica existentes en la actualidad.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ, Gonzalo, Marta DEL RÍO y Guillermo RUIZ, "La enseñanza del Derecho según la evaluación de la docencia. Informe comparativo de los resultados obtenidos en los operativos de evaluación en los años 2003 y 2004

LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES. PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA ANTROPOLÓGICA

FERNANDO FISCHMAN – JUAN ANTONIO SEDA

en la Facultad de Derecho (UBA)”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 4, nro. 7, 2006, pp. 325-348.

BAJTIN, Mijail, M., “El problema de los géneros discursivos”, en *Estética de la creación Verbal*, México, Siglo XXI, 1992 (1979), pp. 248-293.

BAUMAN, Richard, *Verbal Art as Performance*, Prospect Heights, Il., Waveland Press, 1977.

– “Performance”, en *Folklore, Cultural Performances and Popular Entertainments*, New York, Oxford, Oxford University Press, 1992, pp. 41-49.

– “Actuación mediacional, tradicionalización y la ‘autoría’ del discurso”, en *Patrimonio cultural y comunicación. Nuevos enfoques y estrategias*, Museo de Motivos Argentinos “José Hernández”, 2000, pp. 31-51.

– *A World of Others’ Words. Cross-Cultural Perspectives on Intertextuality*, Blackwell Publishing, 2004.

BAUMAN, Richard y Charles BRIGGS, “Poetics and Performance as Critical Perspectives on Language and Social Life”, en *Annual Review of Anthropology*, 1990, 19:59-88.

BAUMAN, Richard y Joel SHERZER, *Explorations in the Ethnography of Speaking*, Cambridge, University Press, 1974.

BRIGGS, Charles y Richard BAUMAN, “Género, intertextualidad y poder social”, en *Revista de Investigaciones Folklóricas*, 1996 [1992], 11:78-108.

BRÍGIDO, Ana María y Carlos LISTA, “Orden social y socialización en la carrera de abogacía de la UNC: la perspectiva de los alumnos”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 2, nro. 3, 2004, pp. 199-222.

CARDINAUX, Nancy, Laura CLÉRICO, Andrea MOLINARI y Guillermo RUIZ, *De cursos y de formaciones docentes. Historia de la carrera docente de la Facultad de Derecho de la UBA*, Buenos Aires, Departamento de Publicaciones, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, 2005.

CARDINAUX, Nancy y Laura CLÉRICO, “La formación docente universitaria y su relación con los ‘modelos’ de formación de abogados”, en *De cursos y de formaciones docentes. Historia de la carrera docente de la Facultad de Derecho de la UBA*, Buenos Aires, Departamento de Publicaciones, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, 2005, pp. 33-50.

DURANTI, Alessandro, “The Audience as Co-author: An Introduction”, en *Text* 6 (3): 239-247, 1986.

– *Linguistic Anthropology*, Cambridge University Press, 1997.

- FISCHMAN, Fernando, "Procesos sociales y manifestaciones expresivas. Una aproximación a partir de los estudios folklóricos", en *Potlatch, Cuaderno de Antropología y Semiótica*, año 1, nro. 1, 2004, pp. 163-179.
- FLEITAS, Abel, *Derecho de Familia. Método de enseñanza. Casos y otras variantes*, Buenos Aires, Astrea, 1996.
- GORDILLO, Agustín, *El método en derecho. Aprender, enseñar, escribir, crear, hacer*, Buenos Aires, Civitas, 1988.
- JACKSON, Philip, *La vida en el aula*, Madrid, Morata, 1996.
- JAKOBSON, Roman, "Closing Statement: Language and Poetics", en *Style in Language*, Cambridge, MIT Press, 1960.
- LISTA, Carlos Alberto y Silvana BEGALA, "La presencia del mensaje educativo en la conciencia de los estudiantes: resultados de la socialización en un modelo jurídico dominante", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 1, nro. 2, 2003, pp. 147-171.
- SEDA, Juan y Celina SAN MARTIN, "El currículum oculto y la orientación profesional en la escuela media", ponencia presentada en el VIII Congreso Argentino de Antropología Social, Salta, 2006.

La enseñanza de la práctica profesional. Una experiencia con futuro

MAGDALENA GIAVARINO*

La inteligencia consiste no sólo en el conocimiento, sino en la “destreza de aplicar los conocimientos en la práctica”.

ARISTÓTELES

I. EL PLANTEO

La preparación del estudiante para su futuro desenvolvimiento profesional en el campo del derecho es una preocupación siempre vigente en todo aquel que emprende la azarosa pero gratificante tarea docente.

La moderna pedagogía tiene, hoy día, multiplicidad de recursos y estrategias que acompañan en esta tarea al profesor; todo ayuda y apun-tala el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pero si los métodos, las técnicas de comunicación y transmisión de conocimientos al alumno, varían y se adaptan a las nuevas exigencias que la realidad impone, hay un aspecto de fondo en este proceso que, a pesar del tiempo, conserva la actualidad que le da su importancia: la necesaria compatibilización entre la teoría y la práctica.

En su etapa de formación superior, el alumno requiere –obviamente– adquirir el bagaje de conocimientos técnicos que lo han de dotar de una plataforma básica en la disciplina elegida. Éstos necesariamente requieren ser impartidos con una dosis de aplicación práctica. Pero cualquiera sea el recurso que se utilice a tal fin, lo cierto es que la transmisión del conocimiento teórico es ineludible y –en principio– se constituye en el

* Profesora titular de Práctica Forense I y II de la Facultad de Derecho, Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Profesora adjunta regular de Elementos de Derecho Civil y Contratos Civiles y Comerciales, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires.

contenido fuerte de cada asignatura o parte en que se estructure el proceso. La aplicación de esos conocimientos, en el marco de la formación teórica del alumno, suele ocupar un papel secundario, no porque carezca de importancia, sino porque –en definitiva– termina siendo fraccionada y a veces no alcanza la regularidad y extensión necesaria.

Esta particularidad que se reproduce en la mayoría de las carreras de Derecho lleva a cierta “debilidad” en la preparación del alumno, que se traduce en la escasa conexión vivencial que tiene con ese mundo de implicancias jurídicas que aprende en el aula. A ello se suma nuestra realidad socioeconómica: al estudiante le resulta sumamente difícil insertarse laboralmente en un medio afín, con lo cual está mucho más alejado de su futura realidad profesional.

Y estamos hablando solamente de una primera aproximación al abordaje práctico de su futura profesión. Se piensa como objetivo más inmediato en las herramientas mínimas para que el recién egresado tenga cierto manejo del terreno que le tocará transitar.

II. UN ESPACIO, UNA ALTERNATIVA

La superación de esta brecha es encarada por distintas vías en el plan de estudios de las diferentes facultades. La nuestra tiene el privilegio de haber diseñado, hace más de cincuenta años, un área que –primero considerada como parte de la rama procesal, e independizada luego, a partir de 1998– está dedicada a la formación práctica del estudiante.

Organizada hoy día como departamento académico, bajo el nombre de Práctica Profesional se agrupan actividades como un servicio jurídico gratuito, un servicio de psicología y asistencia social y un servicio de mediación prejudicial.

Su estructura y funcionalidad suponen una experiencia altamente enriquecedora desde lo académico, para alumnos y docentes, además de satisfacer plenamente uno de los postulados básicos de la enseñanza universitaria: la extensión a la comunidad.

Con un nutrido plantel de profesionales del derecho, mediadores, psicólogos y trabajadores sociales, y una matrícula que ronda los tres mil alumnos anuales, el área desarrolla una intensa y fructífera actividad docente, académica y social.

Sus objetivos son básicamente dos: respecto de los alumnos, formarlos en la práctica de sus conocimientos teóricos a partir de la aplicación de sus conocimientos y del desarrollo de sus habilidades; respecto de la comunidad, brindarle una puerta de acceso a la justicia sin condicionamientos de tipo económico o social.

A. LA ORGANIZACIÓN ESTRUCTURAL

La antedicha integración del Departamento de Práctica Profesional indica el abordaje de las problemáticas conflictivas, desde un ángulo interdisciplinario e integrador, lo cual reporta al alumno, de por sí, una dimensión del problema comprensiva de sus distintos componentes jurídicos y metajurídicos. El trabajo en contacto directo con el caso real –no de laboratorio–, con toda la improvisación que ello implica, le suma además una vivencia irreproducible en otro escenario.

Toda la actividad de la práctica profesional se desarrolla temporalmente sin solución de continuidad, a excepción de las ferias judiciales. Desde los ámbitos físicos, son varios los espacios asignados. El que podríamos denominar “principal” está ubicado en el Palacio de Justicia y se complementa con distintos “centros externos” generados a partir de convenios de asistencia técnica suscriptos por esta Facultad de Derecho con distinto tipo de entidades como ONG, Centros de Gestión y participación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Departamentos Judiciales de la Provincia de Buenos Aires, Municipalidades del conurbano y otras Universidades.

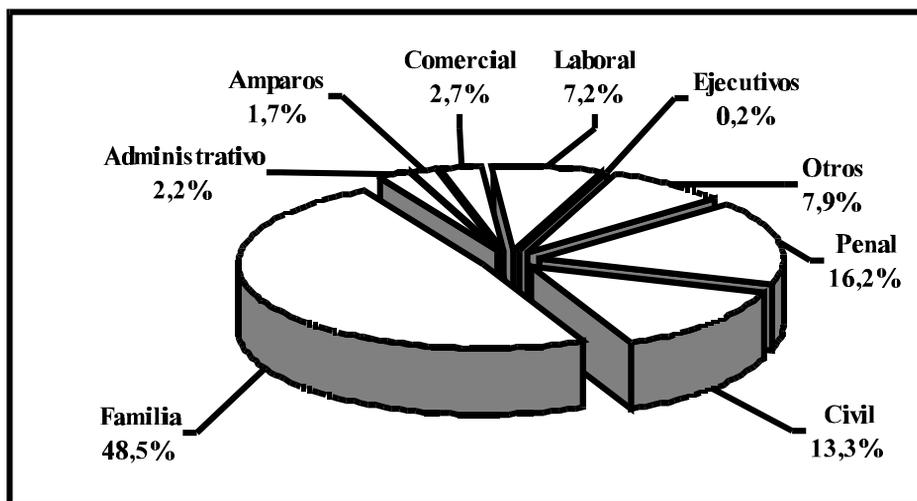
Esta diversidad de alternativas incluye un abanico de franjas horarias que tiene a disposición el estudiante y que abarcan desde las 8 h hasta las 18 h, de lunes a viernes.

En paralelo y desde lo temático, la oferta no se agota en cuestiones civiles o penales, sino que incluye áreas tales como derechos humanos, inmigrantes y refugiados, derechos del consumidor, derecho ambiental, derecho administrativo, derecho notarial, derecho laboral, derecho penal infante-juvenil, entre otros.

Solamente a título ilustrativo y sin que ello agote el esquema de posibilidades con que se encuentra el alumno, durante el año 2008, en la sede central del Centro de Formación Profesional, se han recibido con-

sultas –algunas que se agotan en sí mismas, otras derivadas para su patrocinio– en los temas y cantidades de que da cuenta el cuadro adjunto:¹

Orientación		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Civil	653	4,8	13,3
	Familia	2.375	17,4	48,5
	Penal	792	5,8	16,2
	Comercial	134	1,0	2,7
	Laboral	354	2,6	7,2
	Administrativo	108	0,8	2,2
	Otros	389	2,8	7,9
	Amparos	81	0,6	1,7
	Ejecutivos	10	0,1	0,2
	Total	4.896	35,8	100,0
Perdidos	S/D	8.779	64,2	
Total		13.675	100,0	



¹ Los datos son parte del informe Estadístico Anual preparado por la licenciada María Valeria Quiroga.

El alumno tiene entonces frente a sí, a la época de estar en condiciones reglamentarias de ingresar al ciclo, una variedad de posibilidades temáticas y ubicaciones físicas para elegir cumplir esta etapa obligatoria en su formación. Tiene, como “contrapartida”, una más que importante carga horaria que cubrir con la consecuente dedicación que, de ordinario, supera la exigible por la normativa vigente.

Previo al inicio de este ciclo, el alumno cuenta, opcionalmente también, con cursos de Procuración General y Procuración Administrativa, que –si bien no son obligatorios para la carrera de Abogacía– le aportan herramientas útiles para fortalecer sus conocimientos procedimentales básicos.

Una vez que el estudiante se incorpora al ciclo, su obligación es cumplir el año aniversario en que está previsto. Es de destacar en este punto que la extensión anual está programada en dos períodos encaballados; uno se inicia en el mes de febrero y concluye a fines de diciembre y el otro comienza en el mes de agosto –normalmente, allí concluye la feria de invierno– y termina en julio del año siguiente.

Este sistema permite el trabajo ininterrumpido conforme los requerimientos del servicio de justicia.

Su permanencia durante un año implica a su vez para el alumno un régimen de cursada y de regularidad especial, diferente al del resto de las asignaturas que integran el plan de estudios. La asistencia a clases es obligatoria en un setenta y cinco por ciento mensual, sobre la base de tres encuentros semanales de dos horas y sin considerar el tiempo extraáulico que implica el proceso enseñanza-aprendizaje y que demanda el seguimiento de las causas.

Es importante destacar a esta altura que el ciclo no puede darse bajo la modalidad de “examen libre”. Las contadas excepciones que habilitan eximir de la cursada, total o parcial –previo coloquio–, están reguladas expresamente por resolución del Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires y se aplican rigurosamente.

La totalidad del alumnado que ingresa en cada período se distribuye en “comisiones” o grupos de trabajo, al frente del cual está un letrado jefe y de uno a tres –dependiendo de las temáticas– letrados auxiliares

docentes. Todos los profesionales deben contar con matrícula habilitada y su responsabilidad profesional es individual.

La organización de cada “comisión” se prevé sobre la idea de la propia de un estudio jurídico, más allá de la impronta que le da el respectivo Jefe de Comisión. Hay, sin embargo, directivas generales tendientes a homogeneizar los protocolos de actuación, a fin de mantener una única línea institucional.

El alumno debe, entonces, integrarse a un grupo humano con el que debe compartir durante un año intenso las prácticas y usos forenses actuando como si fuera un eslabón en un estudio jurídico.

B. LA DINÁMICA DEL APRENDIZAJE

El trabajo se organiza sobre casos reales que, espontáneamente y con su conflicto imprevisto para el grupo, trae el consultante en busca de un asesoramiento jurídico que, además, es totalmente gratuito.

Sin embargo, la enseñanza de la ética también está presente y, en atención al respeto que se le debe al colega profesional, el área toma solamente casos donde el justiciable acredite una situación económica tal que haga presumir que, de no acceder al servicio gratuito que brinda la facultad, se vería privado de justicia para su pretensión.

Este condicionamiento limita, por cierto, el espectro de temáticas al alcance del alumno. Sin embargo, la tarea de éste no se reduce a la atención y seguimiento del caso, sino que se integra con actividades áulicas y extraáulicas, como talleres de reflexión, foros de discusión o charlas sobre temas vinculados al ejercicio profesional o conexos, entre otras.

En líneas anteriores puntualizamos lo interdisciplinario del abordaje de los casos. En este orden, los alumnos tienen la posibilidad de participar tanto en el enfoque psicológico como en la instancia prejudicial de mediación. La existencia dentro del área de un Centro de Mediación propio le facilita al alumno no solamente el aprendizaje de las técnicas, sino que le permite tomar conciencia y alimentar una actitud pacifista frente al conflicto. Aprende, fundamentalmente en este sentido, que el litigio no es “todo” ni la única vía.

Superada una primera instancia de admisión de un caso -aspecto éste en el que no participa el alumno y depende de los criterios generales

aplicables en el área-, el último es derivado a un grupo o “comisión” determinada para su análisis, estudio de estrategias, decisión sobre las primeras medidas, recolección de pruebas, entre otros actos preparatorios, y, en definitiva, para arbitrar los mecanismos que le permitan arribar a la solución del conflicto, incluyendo el litigio en el que se patrocina al judiciable.

Dentro del grupo, que trabaja guiado por un Jefe de Comisión y auxiliares docentes, se asigna la causa a uno o varios alumnos, según sea la importancia y complejidad del tema o su urgencia en darle satisfacción. Lo cierto es que desde ese momento, el alumno asume una responsabilidad específica y puntual de velar por el correcto manejo del conflicto.

Llegado a esta instancia, el lector se podrá preguntar válidamente con qué basamento conceptual el alumno puede encarar semejante tarea. Repárese, en este sentido, que frente al consultante aquél es una referencia profesional, suelen verlo como “el doctor” que le lleva la causa, lo cual –por otra parte– no pasa desapercibido en el compromiso del alumno.

Pero volviendo a la reflexión del principio del párrafo, la inserción del ciclo práctico en la currícula de la carrera presupone la adquisición de conocimientos sobre distintas ramas del saber jurídico, a los cuales el alumno –es de esperar– aprenderá a hacerlos operativos, conforme las situaciones que se le vayan planteando.

El contenido del ciclo práctico, esencialmente, se sostiene en el desarrollo de conocimientos y habilidades presumiblemente adquiridos durante la carrera, sumados a las aptitudes propias del estudiante, todo lo cual hace un escenario de interacción de docentes-alumnos-consultantes muy dinámico y peculiar.

Para alcanzar este objetivo primordial de la actividad, planificada en términos didácticos, se afianza desde hace años una metodología de trabajo basada en “tutorías” que podríamos calificar de internas, esto es, organizadas entre los mismos alumnos.

En líneas anteriores hacíamos mención al hecho de que el ingreso de los alumnos al ciclo se produce en dos oportunidades dentro del año calendario, separadas por un período promedio de cinco meses. Ello determina que, al iniciarse el primer período anual, la respectiva comisión

recibe nuevos alumnos pero mantiene los que ingresaron en el segundo período del año anterior; cuando éstos terminan el curso e ingresa una nueva camada del segundo ciclo anual, todavía continúan los que ingresaron en el primer ciclo del mismo año y así sucesivamente.

Esta periodicidad supone una herramienta de trabajo sumamente útil desde todo punto de vista. En términos generales, ante el ingreso de alumnos en un nuevo período, los alumnos “viejos”, los que continúan, operan de guías, de tutores de los “nuevos” que recién ingresan.

Ello reporta, para el primer grupo, sumarle un compromiso más al alumno desde que, además, debe trabajar para apuntalar, para guiar al recién ingresado, y para el último, la tranquilidad que le da el tener un par suyo como apoyo frente a la situación de angustia que a veces le genera el enfrentarse al caso real cara a cara o descubrir la insuficiencia de su conocimiento.

Estas “tutorías” en modo alguno desplazan ni la responsabilidad ni la autoridad del docente a cargo; por el contrario, la incrementan, desde que demandan del mismo una fina percepción de la personalidad de sus alumnos a la vez que un doble control sobre el trabajo del grupo.²

En este contexto organizacional, el alumno tiene frente a sí una ardua tarea que le exige una dedicación casi plena. Su desempeño no se agota ni en la asistencia regular a clase ni en el trabajo dentro del aula; requiere más, debe estar disponible para una nutrida actividad extraáulica: asistencia a audiencias judiciales y de mediación, procuración ante el tribunal y organismos administrativos varios, acompañamiento del consultante, preparación de presentaciones fuera del horario de clases, entre otras.

A lo dicho se suma la reflexión académica y la tarea investigativa. Una vez por semana, las distintas comisiones se reúnen en una clase que responde a un objetivo común que podríamos describir como “teorizar sobre la práctica”. En dicha oportunidad, cada comisión –o grupo de ellas, cuando se reúnen a tal efecto– se dedica a abordar cuestiones

² En oportunidad de realizarse el encuentro “La Universidad de Buenos Aires: producción y trayectoria pedagógica”, se presentó detallado el programa bajo el título “La interrelación docente-alumno-consultante como experiencia didáctica” (autores-relatores del taller: Magdalena B. Giavarino, Gustavo A. Saa y Oscar A. Zorzoli), 29, 30 y 31 de octubre de 2008.

esencialmente prácticas, a veces vinculadas a casos propios o de otra comisión, o a temas atinentes, pero que las circunstancias del desarrollo de la actividad no permiten que sean encaradas en el tiempo de clases regulares, como son la ética en el ejercicio profesional o los honorarios.

Se organizan encuentros de capacitación, talleres; se reciben a funcionarios judiciales o destacados estudiosos del derecho, nacionales o extranjeros, que voluntaria y desinteresadamente aportan su experiencia y acercan al alumno al mundo profesional que le espera.

Una muy reciente experiencia en este aspecto se implementa a modo de “plan piloto” y es la de complementar esta vinculación entre docente y alumno con el apoyo de las nuevas tecnologías. Se ha dado en llamar al proyecto “construcción del aula virtual”. Consiste básicamente en la utilización de un espacio virtual que le permita al docente relacionarse con los alumnos en cualquier momento y más allá del lugar donde se encuentre cada uno, hacer un seguimiento directo del trabajo de aquéllos, corregir presentaciones, intercambiar ideas, generar foros de reflexión, discutir jurisprudencia, en fin, interactuar no sólo con el alumno responsable del caso, sino con el conjunto en forma simultánea cuando ello fuera necesario.

Todo lo brevemente descrito define el rol y el perfil del alumno con una vinculación directa y personal no sólo con relación al consultante del caso que atiende, sino con los docentes de su comisión. Esta particular interacción hace mella en el alumno y le aporta, sin duda, una experiencia de vida enriquecedora a la hora de aquilatar sus cualidades como profesional del derecho.

En primer lugar, le humaniza el derecho. El conflicto está “vivo”, ya no es caso de laboratorio, tiene nombre y apellido, es de carne y hueso con sus fortalezas y debilidades, con derivaciones a veces impensadas en los libros. En segundo lugar, el trato cotidiano, intenso, exigido entre alumnos y docentes, genera vínculos afectivos que muchas veces lleva a que el alumno tenga como referencia profesional y de vida a su propio docente con quien transita la última parte de su carrera.

El paso del alumno por el ciclo de Práctica Profesional se traduce así en una experiencia irrepetible que lo coloca en una situación destacada dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

C. *LOS ENCUENTROS ACADÉMICOS*

En la formación de los alumnos no puede estar ausente su asistencia a encuentros de corte académico, cuánto más si esos encuentros responden a ejes temáticos estrictamente prácticos.

Desde hace unos años, y fundamentalmente a partir del año 2008, el Departamento de Práctica Profesional ha encarado la realización de congresos destinados a la reflexión y discusión de temáticas directamente vinculadas con los aspectos prácticos del ejercicio profesional, y ofrece un espacio donde se conjugan conocimientos de distintas ramas del derecho pero enfocados en su vertiente práctica.

En el año 2008, el eje temático fue “La práctica profesional. Su inserción a partir de los Consultorios Jurídicos Gratuitos”, y en el año 2009 el tema convocante fue: “La formación práctica del abogado en la sociedad actual. Hacia un nuevo paradigma”. En ambos casos, los encuentros se organizaron con Facultades de Derecho de Universidades del interior del país: con la de Rosario en 2008 y con la Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires, en Azul, en 2009.

Los alumnos tienen asignado un rol sumamente importante, desde que no sólo se incentiva su participación, sino que se premia a la mejor ponencia presentada por estudiantes. Estos foros, además de acercarlos a la dinámica propia de estos encuentros, les permiten el intercambio de experiencias con sus pares de otras instituciones universitarias y el acercamiento a profesores, profesionales y académicos nacionales y extranjeros.

III. CONCLUSIÓN

Al comienzo de este trabajo se destacó la indiscutible necesidad de contemplar, en la formación del estudiante de Derecho, la preparación práctica del mismo. Éste es un objetivo no siempre fácil de alcanzar de un modo integrador. La experiencia que le brinda su paso por el ciclo de Práctica Profesional que le ofrece la Facultad de Derecho de la UBA lo dota de herramientas básicas pero útiles.

Hay, sin embargo, que seguir trabajando. No debemos quedarnos con un perfil de abogado litigante, hay que profundizar la formación

como abogado “asesor”, “negociador”, “legislador”, en fin, preparado con armas para desarrollarse holgadamente en el amplio marco de posibilidades que los contenidos profesionales le ofrecen.

La aplicación práctica de sus conocimientos teóricos, el trabajo sobre sus propias habilidades y destrezas, no son más que los vehículos que lo preparan al alumno para atravesar ese difícil tránsito de su estatus de “estudiante” a su estatus de “profesional”. Para su comunidad, lo que hoy –a punto de recibirse– todavía le queda por estudiar, mañana –con su título debajo del brazo– ya lo tiene que saber, como abogado que es.

El ciclo de Práctica Profesional acompaña al alumno en este trance de cambio de rol a partir también de un cambio actitudinal.

Ya no hay más conocimientos adquiridos sistemáticamente sobre las distintas ramas del saber jurídico, cuya operatividad se ejemplifica con seres sin rostro y sin historia. A partir de ahora, empiezan a comprender que el conflicto se inicia en la persona, con toda su carga vivencial; que en el cúmulo de vicisitudes que pueden atravesar su vida, algunas de ellas tienen proyección jurídica y debe estar presente el abogado, a veces litigando, siempre buscando la solución que mejor resguarde sus derechos, respetando los del prójimo.

La formación universitaria en las diferentes áreas y profesiones: formación docente para la enseñanza universitaria. Una experiencia en la carrera docente de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires

NORA ESTELA GOGGI* y MARIANA CYNTHIA KOLODNY**

INTRODUCCIÓN

Desde hace varios años formamos parte del equipo que pertenece al Departamento de Carrera Docente de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Nuestros alumnos son profesionales de derecho y del traductorado que ejercen la docencia universitaria. Todos son especialistas en la asignatura que enseñan, pero casi ninguno de ellos cuenta con una formación pedagógico-didáctica.

La formación docente tiene como propósito contribuir al mejoramiento de la enseñanza universitaria y favorecer los aprendizajes de los estudiantes. Actualmente, la carrera docente está estructurada en cuatro módulos. En esta oportunidad, nos centraremos en las problemáticas didácticas que son abordadas en los talleres, específicamente en el período 2007-2008.

Para ello, distinguiremos:

- los intereses y expectativas iniciales de los docentes en el comienzo de los talleres;
- el desarrollo curricular de los talleres;
- la evaluación de los docentes respecto del propio proceso de formación.

* Profesora en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires.

** Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires.

Los intereses generalmente giran en torno a conocer herramientas para la enseñanza, técnicas para trabajar con los alumnos, criterios para la selección, organización y secuenciación de contenidos, criterios para la organización del tiempo, compartir experiencias con los colegas y, en algunos casos, ponerle “nombre y teoría” a prácticas que intuitivamente vienen desarrollando. Muchos se muestran también preocupados por cuestiones relativas a la evaluación.

En cuanto al desarrollo curricular, actualmente la carrera consta de cuatro módulos que requieren de correlatividad: Pedagogía universitaria; Didáctica general, Didáctica especial y Práctica de la enseñanza. La modalidad de organización de las actividades es la de taller, y sus ejes son la participación en el grupo y la producción.

Las temáticas abordadas se organizan en términos generales en torno a tres ejes: la “buena enseñanza”, la “reflexión” en la clase, la “comunicación” en el aula.

Las propuestas de trabajo que hemos implementado se basan en tres líneas centrales: la recuperación de las propias experiencias en el aula para ponerlas en análisis, la observación de situaciones de clase (ya sean observaciones directas, análisis de registros de clases, observaciones de experiencias de microenseñanza) y el trabajo con la teoría.

En relación con la evaluación que hacen los docentes al finalizar los talleres, surge que ellos aprecian el hecho de contar con un espacio para compartir entre colegas sus intereses, inquietudes, preocupaciones. En muchos casos, valoran la lectura de bibliografía pedagógica y didáctica. Resaltan la riqueza de los intercambios grupales. Reconocen las habilidades adquiridas en el trabajo de observación y análisis, la puesta en escena de distintas estrategias didácticas. Pero señalan también que les resulta muy difícil trasladar la experiencia vivida desde su rol de alumnos en los talleres al trabajo cotidiano en las aulas universitarias, desde su rol docente.

Consideramos que éste es uno de los ejes principales de nuestro rol como formadores: ayudar a transferir las habilidades trabajadas en los talleres de formación a los contextos en los que tienen lugar sus prácticas de enseñanza.

LA SITUACIÓN DE FORMACIÓN

Los docentes que asisten a los cursos de Formación Docente son ayudantes de segunda, de primera, jefes de trabajos prácticos.

La mayoría de ellos asume el rol docente desde su saber disciplinar, su formación y trayectoria académica, su experiencia laboral y profesional.

En general, no cuentan con una formación específica en relación con temas pedagógicos, didácticos y de los grupos de aprendizaje (sólo algunos pocos tienen experiencia en la enseñanza en otros niveles del sistema).

Muchos de ellos no habían tenido la intención de ser docentes universitarios y a menudo ocuparon dicho rol, a partir de la invitación de algún profesor a incorporarse como ayudante en su cátedra. En el trabajo sobre las autobiografías, surge que muchos descubrieron el interés y la satisfacción por ejercer la docencia universitaria a partir de la práctica misma de la enseñanza (y de hecho, algunos se dedican a la enseñanza en más de una institución universitaria).

Estos espacios de formación se caracterizan pues por albergar una población heterogénea en cuanto a su formación pedagógica previa, en cuanto a su experiencia en el desempeño del rol docente (generalmente oscilan entre 1 a 8-9 años de antigüedad docente), en cuanto a sus expectativas iniciales y a sus modalidades de enseñanza.

El problema que como formadores nos plantea esta situación inicial es diseñar dispositivos de trabajo que los acompañen en el proceso de construcción de su "identidad docente" y crear un ambiente grupal que contenga la riqueza del encuentro entre distintos profesionales, unidos por el interés y el compromiso de enseñar.

En nuestro caso específico, trabajamos en el Módulo II, cuyo eje es la enseñanza, su planificación, los enfoques teóricos, el análisis del trabajo cotidiano en las aulas: el proceso de comunicación, las actividades académicas de aprendizaje, las estrategias de enseñanza, la evaluación.

Los formadores de Módulo II constituimos un grupo de trabajo. Hemos acordado los ejes de contenidos básicos. Nos reunimos periódicamente para intercambiar sobre las estrategias de formación puestas en escena; compartimos aportes sobre recursos y bibliografía; intercambia-

mos a partir de los resultados alcanzados, los logros y aquellas situaciones de dificultad, todo lo cual enriquece la propia experiencia de formación docente.

Nuestro propósito es promover procesos de formación docente a través del abordaje de contenidos del campo de la pedagogía y de la didáctica, poniendo un fuerte énfasis en la reflexión sobre la propia práctica docente. Apuntamos a brindar herramientas que favorezcan las prácticas docentes, tomando en cuenta el contexto institucional, la experiencia, trayectoria, intereses y necesidades de los docentes y las características de los estudiantes universitarios que constituyen los grupos de aprendizaje con los que ellos trabajan.

El propósito central gira en torno de la producción de capacidades para la enseñanza, que puedan ser transferidas al espacio del aula.

Más específicamente, proponemos que en los cursos los docentes logren:

- Trabajar con un marco teórico que les permita fundamentar y diseñar propuestas didácticas que respondan al modelo didáctico al cual adscriben.
- Conocer un repertorio amplio de métodos y técnicas de enseñanza en el ámbito de la educación universitaria.
- Afianzar habilidades para la enseñanza.
- Analizar problemáticas propias de la evaluación en el ámbito universitario.
- Progresar en la construcción de “criterio didáctico”.
- Reconocer rasgos de su propio estilo docente.
- Reflexionar sobre su propia práctica docente.

Sería oportuno señalar también cuáles son las expectativas en relación con la experiencia de formación que inicialmente tienen los docentes, pues ellas operan en el inicio de los cursos como “resistencias iniciales” al encuadre propuesto, como demandas de respuestas instrumentales del tipo “recetas”, como motores del proceso que se avizora.

Algunos testimonios que hemos seleccionado dan cuenta de esta heterogeneidad en relación con las expectativas iniciales:

- “En realidad vengo porque el adjunto me pidió que empezara la formación docente”.

- "Creo que también tendrían que venir los titulares y los adjuntos, no sólo nosotros..."
- "Hace varios años que soy docente en la facultad, no sé qué me puede aportar (...) pero hay que hacerlo".
- "Espero conocer técnicas, métodos, que me permitan mejorar la enseñanza".
- "Quisiera obtener herramientas para transmitir con más claridad".
- "Poder organizarme el millón de ideas que tengo en la cabeza para dar una clase".
- "Aprender a ser un mejor docente".
- "Estar abierto a experimentar..."
- "Buscar formas de superar la clase expositiva".
- "Experimentar técnicas propias y aprender de otros".
- "Aprender distintos recursos para coordinar el grupo".

Al identificar los problemas que les preocupan en relación con la enseñanza, éstos aparecen referidos a:

- la selección, organización y tratamiento de los contenidos;
- la organización del tiempo y de las actividades en la clase;
- la comunicación en el aula;
- los aprendizajes en el aula y las estrategias de enseñanza (poder ofrecer variedad de estrategias, más allá de la clase expositiva);
- la coordinación de grupos con gran cantidad de alumnos (70-80).

Los testimonios seleccionados dan cuenta de ellos:

- ¿Cómo evitar el exceso de simplificación?
- ¿Cómo evitar que la clase sea "repetición de"?
- ¿Cómo generar relaciones entre conceptos?
- ¿Cómo establecer un mayor nexo entre la teoría y la práctica?
- ¿Cómo adecuar la propuesta al tiempo de la clase?
- ¿Por qué medios favorecer mayor comprensión en los alumnos?
- ¿Cómo lograr mayor participación?
- ¿Cómo trabajar con grupos de 70-80 alumnos?
- ¿De qué modo promover el interés y vencer la apatía?
- ¿Cómo incentivar el trabajo responsable y autónomo de los alumnos?

Los docentes concurren semanalmente a los encuentros y es allí donde se ponen en juego las estrategias de enseñanza y formación, a partir de los intercambios entre los participantes y la coordinadora, mediados por los aportes de la bibliografía. El eje de estos encuentros gira alrededor de compartir experiencias de enseñanza, intercambiar aportes y discutir conceptos y teorías, a partir del abordaje de textos de distintos pedagogos, didactas e investigadores de la educación (tomando aportes asimismo de distintas disciplinas relacionadas con la educación). Se trata de analizar los problemas de la práctica de aula a la luz de los aportes teóricos. Para ello, las propuestas de trabajo que implementamos se basan en tres líneas centrales: la recuperación de las propias experiencias en el aula para ponerlas en análisis, la observación de situaciones de clase -ya sean observaciones directas, análisis de registros de clases, observaciones de experiencias de “microenseñanza”- y el trabajo con la teoría.

La cantidad de integrantes de los grupos oscila entre diez y veinte. Esta situación facilita el vínculo entre los miembros y entre éstos y las coordinadoras, a la vez que favorece la profundización del abordaje de las propuestas, los procesos de comunicación; se cuenta con más tiempo para el diálogo y los intercambios.

En los últimos años, hemos notado también que la mayoría de los cursantes de los talleres muestra un interés y un compromiso con la tarea docente que va más allá de los requisitos que se exigen desde la facultad para mantener y/o ascender en el cargo docente. Los encuentros semanales se ven enriquecidos con comentarios y/o aportes que se intercambian a lo largo de la semana a través del correo electrónico. También advertimos que muchos docentes incorporan las nuevas tecnologías para promover el interés de sus alumnos y facilitarles los aprendizajes a través de otras instancias, además de los encuentros presenciales. Algunos cursantes también han manifestado interés en profundizar su marco teórico y solicitan ampliación de bibliografía relacionada con cuestiones pedagógicas y didácticas.

Básicamente, la modalidad de trabajo en el Módulo II es la de “taller”. Por ello, la producción, la participación y la presencia resultan rasgos centrales de la propuesta. En el ámbito del taller, se implementan diversas técnicas grupales según el aporte que puedan proveer para orientar la producción, especialmente en cuanto a la formulación de hipótesis que

permitan comprender las situaciones problemáticas planteadas y orienten el diseño de estrategias de trabajo en el aula. Las que más frecuentemente se utilizan son el debate, los grupos de discusión, el *role-playing*, los soliloquios, los grupos de autor, las experiencias de microenseñanza.

El trabajo sobre situaciones de la práctica de aula resulta necesario pues la lógica del proceso de formación sigue estas etapas: los problemas de la práctica, el análisis con la teoría como herramienta, una vuelta a la práctica.

Compartimos una frase de Moger (Mc Ewan: 1982, p. 48): “Enseñar es seguir generando el deseo de conocimiento y negándole satisfacción, a favor de la renovación de la búsqueda misma”. De algún modo, esto es lo que define nuestra práctica de formación y que a la vez deseáramos que se traslade a la práctica de enseñanza universitaria. Muchos docentes se acercan a los talleres con la idea de que allí encontrarán las “recetas” a las situaciones que se les plantean como dificultad. Nuestra propuesta didáctica se centra en poner en análisis las diversas situaciones que cotidianamente se presentan, ya sea para compartir y analizar las buenas experiencias o para apuntar a la comprensión de aquellas situaciones de dificultad para promover un debate entre las diversas prácticas y los aportes de la teoría pedagógica y didáctica.

La cuestión central para nosotras en esta experiencia es el trabajo sobre la “transformación de capacidades” (Barbier: 1999, p. 24) que puedan ser transferidas al contexto real de desempeño.

Este trabajo de transformación requiere ciertas condiciones: la disponibilidad del sujeto en formación, la confianza en la propuesta que plantea el formador, la creación de un ámbito grupal que sea continente de los procesos que la formación activa, el diseño de dispositivos que actúen como provocadores del cambio, la firmeza en el encuadre, el tiempo instituido para la formación y el tiempo interno de cada sujeto en la formación.

Nos basamos en un enfoque clínico respecto de la formación. Tomando los aportes de J. C. Filloux (1996: p. 19) diremos que “...la palabra clínica remite a dos cosas: por un lado, una escucha particular de lo que siente un sujeto, y en segundo lugar la posibilidad de teorizar de manera suficiente a partir de lo que se conoce y lo que se comprende de los sujetos, modelos teóricos del funcionamiento del sujeto como tal”; en el

análisis multirreferencial, afirmando con Marta Souto (2000, p. 29) que “la multirreferencialidad postula una heterogeneidad profunda de perspectivas que pueden rearticularse y contribuir a la comprensión, a la inteligibilidad de campos de estudio u objetos complejos. Es una respuesta a la complejidad de los fenómenos humanos que intenta, desde un acercamiento holístico, su comprensión, utilizando diferentes ópticas y lenguajes disciplinarios a lo que es necesario distinguir y también combinar sin reducir”; en la reflexión en y sobre la propia práctica, acciones que –al decir de Schön (1992)– posibilitan al sujeto reorganizar aquello que está haciendo mientras lo está haciendo (la “reflexión en la acción”), reflexionar sobre la acción y retomar el pensamiento sobre lo hecho.

Con respecto a la evaluación de estas acciones de formación, en primer lugar hay que señalar que siendo la formación un proceso de desarrollo personal, tal como lo plantea Ferry (1997), no es sencillo identificar los logros en el tiempo mismo de la formación. Son procesos muy ligados a los tiempos personales. En ocasiones, se observa un cambio de actitud respecto del modo de “leer” algunas situaciones y la riqueza en el análisis a partir de la lectura de los textos teóricos y/o del análisis de experiencias de otros colegas.

A veces, los logros se expresan en las producciones de los trabajos finales o en la instancia de evaluación del taller.

Incluimos algunos comentarios realizados por los participantes respecto de la evaluación:

- “Me resultó útil compartir sobre el ser docente, el sentido de ser docentes; a veces nos olvidamos, no indagamos...”
- “Me aportó y me agregó valor. Aprendí mucho de cada uno: la variedad de recursos, de temas, las distintas formas de exposición teórica...”
- “Me sorprende a mí misma. Empecé obligada: me puso en situación de repensar mis clases, el encuentro con mis alumnos; me enriquecí planificando y observando; también recibir los aportes de mis compañeros que me observaron”.
- “No tenía ni idea de qué se trataba (...) me vi obligado a pensar, reconocí mis fortalezas como docente y me voy pensando en aquellas cosas que tengo que cambiar”.

- “Empecé el taller con prejuicios bastante negativos (...) hoy me voy con ideas, desafíos y ganas de seguir profundizando sobre el rol docente”.
- “Me permitió ‘pensar la clase’ y tomar decisiones con mayor seguridad...”
- “Pude ver aquí cómo es que funciona un taller. Cómo se va dando la producción, los intercambios con los otros”.
- “Empecé a ver algunos cambios en los alumnos y creo que es por los cambios que yo mismo estoy haciendo”.

A veces, los logros se observan tiempo después de haber cursado el taller, cuando algún participante se acerca a realizar alguna consulta o en encuentros en otras instancias de formación.

En general, aquellos docentes que valoran este proceso de formación intentan transferir las capacidades y habilidades desarrolladas al trabajo del aula. Sin embargo, a menudo comentan las dificultades con las que se encuentran: necesitarían contar con otros tiempos para preparar las clases, con los recursos, con el acuerdo de otros colegas de la cátedra, cuestiones todas que condicionan las posibilidades de innovación en el aula y que remiten a factores relacionados con la organización del trabajo docente en los estudios superiores.

Pensamos que sería importante generar otras acciones de formación destinadas al seguimiento y acompañamiento de experiencias en la etapa posterior a la de la formación inicial. Queda -para nosotras- como desafío pendiente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBIER, J. M., *Prácticas de formación, evaluación y análisis*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 1999.
- FERRY, G., *Pedagogía de la formación*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 1997.
- FILLOUX, J. C., *Intersubjetividad y formación*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 1996,
- MC EWAN, H. y K. EGAN (comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires, Amorrortu, 1998.
- SCHÖN, D., *La formación de profesionales reflexivos*, Barcelona, Paidós, 1992.
- SOUTO, M., *Las formaciones grupales*, Buenos Aires, Paidós, 2000.

Duración de los estudios universitarios en la carrera de Abogacía y diferencias de género*

MARÍA EUGENIA GÓMEZ DEL RÍO** y GRACIELA RÍOS***

INTRODUCCIÓN

En la misma línea de anteriores investigaciones sobre la descripción de recorridos curriculares de estudiantes de Abogacía de la Universidad Nacional de Córdoba, este artículo profundiza en la comprensión de las diferencias de género presentes en esa etapa de la educación superior.

Fundamentalmente, el presente trabajo se enmarca en el área de estudios relativos a la duración de las carreras más allá de los tiempos teóricos previstos en los planes de estudio de grado del sistema de educación superior. Se destaca diferencias entre la población masculina y la femenina frente a la prolongación de los estudios y la necesidad de mantenerse en el sistema educativo superior universitario hasta lograr una graduación.

A fin de presentar los datos y su análisis, nos encuadraremos en un enfoque de género que el mismo incumbe tanto a varones como a mujeres y exige profundizar en el escenario simbólico de las conductas humanas. De allí que se ha tenido especialmente en cuenta cómo las percepciones de los estudiantes, acerca de sus estudios, se diferencian según los años de atraso en sus estudios y se encuentran mediadas por su pertenencia de género.

En el presente análisis se utilizaron datos cuantitativos y cualitativos. Los primeros se refieren al índice de masculinidad encontrado en la

* Congreso internacional de pedagogía universitaria.

** Abogada. Magíster en Demografía. Profesora titular de Introducción a los Estudios Universitarios, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba.

*** Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación. Asesora pedagógica en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba.

población de estudiantes de la UNC y entre los estudiantes de Abogacía. Los datos cualitativos provienen de entrevistas en profundidad efectuadas a alumnos según su pertenencia a las siguientes tipologías: estudiantes que llevan sus estudios al día, estudiantes que llevan de uno a cuatro años de atraso en sus estudios; estudiantes que llevan de cinco a nueve años de atraso y estudiantes que llevan diez y más años de atraso. Se entrevistaron cincuenta y dos estudiantes ubicados al azar entre quienes cursan o rinden las últimas materias del plan de estudios, lo que asegura que los entrevistados no constituyen potenciales desertores sino que efectivamente están en proceso de finalización de sus estudios.

El objetivo de las entrevistas en profundidad fue identificar la percepción que los estudiantes poseían de sus éxitos o fracasos en los estudios de la carrera, como una consecuencia de las condiciones de estudio en la universidad (Masjuan 2005).

El análisis se realizó teniendo como regla base que los discursos acerca de la percepción que los estudiantes poseen del ambiente institucional y de las condiciones de estudio pueden ser interpretados según el género (Troiano 2005).

DIFERENCIAS DE GÉNERO Y DURACIÓN DE LOS ESTUDIOS

Los datos sobre prolongación de los estudios en la carrera de Abogacía de la UNC, analizados en trabajos anteriores (Gómez del Río, Ríos 2005, 2006, 2007), marcan la existencia de diferencias entre hombres y mujeres respecto de la posibilidad de prolongar sus estudios, manteniéndose en el cursado de la carrera hasta lograr la graduación. La situación que surge del análisis de estos datos es realmente sugerente si lo cotejamos con las estadísticas generales de educación del país donde se muestra, desde hace ya varias décadas, el creciente acceso de la mujer a todos los niveles del sistema educativo y los distintos grados de feminización que han alcanzado las matrículas universitarias.

Ilustrativamente, en el cuadro número 2 se muestran los promedios de los índices de masculinidad¹ para la UNC y la carrera de Abogacía, referidos al período 1991-1999, respecto de la matrícula total y egresados.

¹ Es una figura analítica de cálculo simple e ilustrativo. Resulta de dividir la población masculina de un grupo por la población femenina del mismo grupo. En una población

Cuadro nro. 1. Promedio entre índices de masculinidad.
 Matrícula total de estudiantes y total de egresados
 correspondientes a los años 1991-1999

	UNC	Abogacía
Matrícula total	0,8	0,8
Egresados	0,75	1,1

Fuente: Treinta años de la Universidad 1968-2000.
 Universidad Nacional de Córdoba.
 Publicación del Departamento de Estadísticas.

Se observa que el índice de masculinidad de la matrícula total de estudiantes de la UNC es igual al que presenta la matrícula total de alumnos de la carrera de Abogacía. Sin embargo, para el caso de egresados, el índice de masculinidad de Derecho es más elevado que el que ostenta el total de egresados de la UNC.

Si desagregamos índices de masculinidad por año académico desde 1991 en adelante, observamos la misma tendencia. Para la UNC en general, se mantiene una relación pareja entre índice de masculinidad de la matrícula total y de egresados. Para el caso de derecho, se observa en el cuadro número 3 que los egresados tienden a mostrar proporciones de varones más elevadas.

Cuadro nro. 2. Índices de masculinidad. Matrícula
 total de estudiantes y total de egresados
 correspondientes a los años 1991-1999

Años	UNC			Derecho	
	Matrícula total	Egresados		Matrícula total	Egresados
1991	0,9	0,6		1	1

en la que el grupo de varones es equivalente al de mujeres el valor del índice sería 1. Cuanto más se aleja por debajo de 1 significa que es mayor el número de mujeres, y cuanto más se aleja por encima de 1, mayor es la proporción de varones.

DURACIÓN DE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS EN LA CARRERA DE ABOGACÍA Y DIFERENCIAS DE GÉNERO

MARÍA EUGENIA GÓMEZ DEL RÍO – GRACIELA RÍOS

UNC				Derecho	
Años	Matrícula total	Egresados		Matrícula total	Egresados
1992	0,9	0,7		1	1,4
1993	0,9	0,8		1	1,1
1994	0,8	0,8		0,9	1,1
1995	0,8	0,9		0,9	1,1
1996	0,8	0,8		0,8	1,0
1997	0,7	0,7		0,8	1,1
1998	0,7	0,7		0,8	1,1
1999	0,7	0,6		0,8	1,1
2000	0,9	0,6		0,8	0,81
2001	0,6	0,6		0,8	0,9
2002	0,6	0,6		0,8	0,9
2003	0,7	0,6		0,8	0,8
2004	0,7	0,6		0,8	0,7
Promedio Índice de Masculinidad	0,76	0,68		0,85	0,92

Fuente: Treinta años de la Universidad 1968-2000.
 Universidad Nacional de Córdoba.
 Publicación del Departamento de Estadísticas.

Los datos que acabamos de analizar no toman en cuenta cohortes de estudiantes ni años de permanencia dentro de la carrera sino cifras totales.

Posteriormente, a fin de profundizar en las diferencias de género se clasificaron 2.972 casos de estudiantes que se encuentran cursando una de las asignaturas de la carrera, según los años de atraso en ésta. Para estos casos analizamos también el índice de masculinidad. Los datos son los que muestra la Tabla número 3.

Cuadro nro. 3. Índice de masculinidad de estudiantes de Abogacía de la UNC según años de atraso y al ingresar

Atraso con el que cursan	Varones	Mujeres	Total	Índice de masculinidad
Ingresantes				0,78
Al día	212	387	599	0,54
Uno a cuatro años	637	823	1.460	0,77
Cinco a nueve años	247	304	551	0,81
Diez y más años	181	181	362	1
Totales	1.277	1.695	2.972	0,75

Fuente: Ríos, Graciela, Prolongación de los estudios universitarios: problemas de eficacia o culturas instaladas en las praxis. El caso de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UNC, 2005.

Concretamente, en los datos analizados, el índice de masculinidad de las cohortes de estudiantes en estudio aumenta a medida que aumentan los años de prolongación de sus estudios.

La población tratada presenta, al ingreso a la carrera, un índice de masculinidad de 0,78, resultado que nos estaría indicando que, al momento de ingresar a la carrera de Abogacía de la Universidad Nacional de Córdoba las mujeres superan en número a los varones. Asimismo, se observa que entre quienes alcanzan la titulación de Abogado en los tiempos formales previstos (6 años) se destacan ampliamente las mujeres; se trata de una población de estudiantes feminizada cuyo índice de masculinidad se encuentra en 0,54 muy por debajo al índice 100 que refleja la igual proporción de mujeres y varones. Se trata del momento de mayor presencia femenina en el proceso de alcance de la titulación. Este dato es coherente con múltiples trabajos descriptivos que revelan la feminización de la matrícula de la carrera.

Se puede observar luego que el índice de masculinidad aumenta a medida que los estudios se prolongan mayor cantidad de años: 0,77 entre quienes están cursando con uno a cuatro años de atraso, 0,81 entre

quienes lo hacen con cinco a nueve años de atraso y 1 con más de diez años de atraso.²

Como se advierte, el comportamiento de mujeres y varones ante la duración de los estudios según sexo es diferencial, los índices de masculinidad aumentan con la prolongación de los estudios en la carrera. Esta información motiva a indagar sobre la capacidad de permanencia de la población de cada sexo en carreras universitarias específicas para lograr su titulación.³

LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIOS SEGÚN GRADO DE ATRASO EN LA CARRERA Y SEXO

A fin de realizar el análisis de las entrevistas en profundidad efectuadas a los estudiantes (tanto aquellos que obtienen su titulación en término como los que prolongan sus estudios más allá de los tiempos esperados), se consideró observar hasta qué punto su percepción del éxito o fracaso en los estudios universitarios se relaciona con las percepciones acerca de las condiciones personales e institucionales en que realizan los estudios y si estas percepciones se diferenciaban por género.

Las entrevistas en profundidad fueron realizadas al azar sobre estudiantes que respondían a las tipologías de prolongación de los estudios encontradas en la base cuantitativa trabajada en artículos anteriores.

LA PERCEPCIÓN COMPARTIDA DE LAS EXIGENCIAS, CUMPLIMIENTO DE NORMAS, RESPONSABILIDAD Y DEDICACIÓN

Entre quienes se encuentran al día, se entrevistaron igual cantidad de mujeres y de varones. La mayoría de ellos son jóvenes de entre 26 y 28 años por lo que podemos destacar la homogeneidad de sus edades.

² El índice de masculinidad correspondiente a cohortes de ingresantes de Abogacía es de 0,78.

³ Esto podría ser objeto de distintas hipótesis como que las mujeres se reciben antes o presentan una mayor predisposición al abandono definitivo de los estudios a medida que éstos se prolongan. Para comprobarlas, los índices de masculinidad encontrados en cada una de las categorías de estudiantes debieran ser relacionados con los que presentan las cohortes al ingresar y con los que corresponden a aquellos estudiantes que abandonan la carrera, o por lo menos que las estadísticas muestran como “inactivos”.

Para estos estudiantes, las exigencias impuestas por el régimen de enseñanza constituyen un factor positivo para llevar la carrera al día. Aparece con claridad el reconocimiento de la responsabilidad personal. En la mayoría de las entrevistas analizadas se manifiesta la preocupación por la igualdad y la justicia dentro de la carrera, dicen que “si hay normas y reglamentaciones, que se cumplan”.

La trascendencia de la elección de la carrera y de la identidad grupal: los varones destacan que sentirse seguro de haber elegido la carrera universitaria adecuada influye en el éxito de los estudios. Perciben como importante realizar trabajos relacionados con la carrera, acuerdan en que la competitividad de sus compañeros de estudio y las relaciones que establecen con los mismos les otorga identidad y los hace sentir parte de la universidad. Manifiestan preocupación por los profesores, los conocimientos y los aspectos pedagógicos. Analizan y opinan sobre el plan de estudios y el régimen de enseñanza y acentúan la significación del respeto al alumno.

La relación entre la práctica jurídica y la preparación para la profesión: las mujeres por su parte otorgan importancia a los programas de enseñanza de la práctica jurídica y declaran abiertamente la existencia de una relación estrecha entre la enseñanza de la práctica jurídica y la preparación para el ejercicio de la profesión. Reconocen tanto aspectos positivos como negativos del desempeño de los profesores y de las relaciones de los mismos con los estudiantes.

TRABAJO Y EXIGENCIA ACADÉMICA

Los entrevistados con un atraso de 1 a 4 años, respecto del tiempo formal previsto para la realización de sus estudios en la carrera de Abogacía, presentan un perfil de edades en un rango de seis años de diferencia, entre 28 y 34 años. Sin embargo, aun en este pequeño rango de edades se destaca claramente la diferencia entre mujeres y varones.

Las mujeres aún transitan por la década de la veintena y son solteras mientras los hombres han superado ya los treinta años y son casados. Como vemos, el retardo en los tiempos de estudio previstos puede deberse entonces a historias de vida diferenciadas por género.

Las mujeres perciben y destacan la exigencia, la introducción de nuevos métodos didácticos, la competitividad de los estudiantes de su plan de estudios en comparación con otros anteriores. Estas mujeres cursan sus estudios en el último plan de estudios aprobado para la carrera de Abogacía en el año 1999 e implementado desde el año 2000.

Los premios como correlatos de la exigencia, menores exigencias como correlato del trabajo: pese a que estas estudiantes se encuentran con una prolongación de sus carreras que va de 1 a 4 años, comparten la caracterización general del grupo de estudiantes que lleva su carrera al día e incorpora a la percepción de la exigencia la noción de premios institucionales a los rendimientos en cada asignatura. Asimismo, estas mujeres que particularmente no trabajan dan cuenta de la necesidad de que los profesores adecuen exigencias para quienes trabajan o tienen que ocuparse de las tareas familiares.

El trabajo masculino y el no reconocimiento de las actividades presenciales de formación universitaria entre las que se destacan las relaciones estudiante-profesor y estudiante-estudiante: los hombres de este grupo pertenecen a un plan de estudios anterior y su discurso se encuentra dirigido a cuestiones prácticas como son la relación de los estudiantes con los profesores, siempre dan cuenta del masculino en sus ejemplos y de la posibilidad de trabajar a raíz de la inexistencia de necesidad de asistencia a clase para obtener la regularidad de las asignaturas, como hechos positivos para su formación.

LAS FALENCIAS DE LA EDUCACIÓN MEDIA Y LA HISTORIA DE VIDA COMO REGULADORAS DE LA EFICACIA EN LOS ESTUDIOS

El grupo de entrevistados que se encuentra en una situación de atraso de entre 5 y 10 años respecto de los tiempos formales invierte el perfil demográfico encontrado en el primer grupo. Se trata aquí de estudiantes que tienen entre 34 y 40 años. Los hombres son más jóvenes que las mujeres y aun cuando la mayoría se encuentra soltera, la característica que los destaca es que ninguno tiene hijos. Todos ellos pertenecen al anterior plan de estudios de la carrera de Abogacía de la UNC.

Ninguno de estos estudiantes se refiere, en la entrevista, a sus percepciones respecto del funcionamiento ni la organización de su sistema

de estudio. Para todos ellos, sus experiencias de vida son las que determinan el proceso de sus estudios.

La no asistencia a clase y la posibilidad de continuar los estudios: los hombres marcan que la posibilidad de no asistencia a clase ha intervenido positivamente para continuar sus estudios. Sólo uno de ellos afirma que la libertad respecto del cumplimiento o no de exigencias académicas prolongó su carrera.

La preparación deficiente para asumir los estudios universitarios: las mujeres de este grupo plantean las deficiencias de su formación media y la falta de método de estudio como impedimentos para la comprensión cognitiva y realización de la carrera en el tiempo formal previsto.

LA FINALIZACIÓN DE LOS ESTUDIOS, COMPLETAMIENTO DE LO INCONCLUSO Y ASPIRACIÓN DE TÍTULO

La mayoría de los estudiantes que lleva más de 10 años de atraso en la carrera es de sexo masculino y sus edades rondan entre 44 a 66 años. Asimismo, las mujeres en la misma situación académica se encuentran arriba de los cuarenta años.

Este grupo de personas tiene en común, tanto hombres como mujeres, la existencia de una vida en pareja o matrimonial y los hijos. Todos ellos han debido abandonar sus estudios, varias veces en algunos casos, por razones de atención o mantenimiento de la familia. Sólo uno de ellos, un hombre, es soltero al momento.

Se trata de personas que viven sus estudios como una vuelta a las cuestiones personales inconclusas o como un modo de mantener sus intereses vitales en una etapa de la vida que les permite realizar actividades inconclusas de su juventud.

En general, sus manifestaciones sobre la carrera y los regímenes de enseñanza son realizadas como si el solo paso del tiempo los hubiera convertido en expertos en el tema. Entienden la prolongación de sus estudios como una función de las situaciones personales que les tocó vivir y nunca relacionan esta situación con modos de aprendizaje institucionales o problemas cognitivos concretos.

No se advierten diferencias significativas entre las percepciones de hombres y mujeres.

CONCLUSIONES

Como primera conclusión remarcamos que el comportamiento de mujeres y varones ante la duración de los estudios según sexo es diferencial, ya que los índices de masculinidad aumentan con la prolongación de los estudios en la carrera. Esta información motiva a indagar sobre la capacidad de permanencia de la población de cada sexo en carreras universitarias específicas para lograr su titulación.

Los datos aquí presentados muestran también que la población estudiantil que ha prolongado sus estudios en la carrera de Abogacía de la UNC no constituye un grupo homogéneo sino que se encuentra articulada en grupos diversos y dispares que presentan expectativas y demandas diferenciadas entre sí.

A su vez, al interior de cada uno de estos grupos que hemos tipificado en esta presentación, existe un grado diferente de diferenciación por género respecto de la percepción de sus estudios y de la prolongación de los mismos.

De las entrevistas surge la diferente percepción que cada grupo de estudiantes posee sobre la significación de las implicancias de las características de la organización institucional o personal de los estudios sobre la prolongación de la carrera de Abogacía y aplazamiento de la titulación. Los grupos con mayor conciencia acerca de los efectos de los procesos educativos y de las inadaptaciones institucionales y personales a los mismos son los que llevan la carrera al día. A medida que aumentan los años de prolongación de los estudios universitarios, la percepción de la importancia de los procesos de estudios se ve reemplazada por la percepción de las historias de vida como impedimento a la finalización en término de los estudios de Abogacía iniciados.

Al interior de cada grupo de estudiantes se encontraron sutiles diferencias sostenidas desde la pertenencia a un género u otro.

A futuro encontramos interesante describir desde un modelo cuantitativo hasta qué punto los progresos en el aprendizaje dependen de la percepción subjetiva de las condiciones en el estudio, incluso en la prueba de otras dimensiones referidas a la percepción de valores profesionales y motivaciones en los estudios.

BIBLIOGRAFÍA

- ANDERSON, Jeanine, *Género y educación superior*, ponencia presentada al Seminario "Equidad, género y educación: más allá del acceso", Lima, 2005.
- Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (1997), Secretaría de Políticas Universitarias, GIULIODORI y LANDI, *Demanda futura de acceso a la universidad*, julio 1997.
- Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2002), Comisión Mejoramiento de la Enseñanza Superior, *Mapa de la oferta de educación superior en la Argentina del 2000*, mayo 2002.
- Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (1997), Secretaría de Políticas Universitarias, SÁNCHEZ MARTÍNEZ, Eduardo, *Estadísticas y decisiones*, julio 1997.
- Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (1997), Secretaría de Políticas Universitarias, KISILEVSKY, MOLINO, COLER y LARA, *Universidades nacionales: evolución de los estudiantes 1986-1996*, julio 1997.
- Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Secretaría de Políticas Universitarias, *Anuario de estadísticas universitarias*.
- Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2001), DINIECE, OIBERMAN y ARRIETA, *Los cambios en el sistema educativo argentino 1990-2000*, Buenos Aires.
- BONDER, Gloria, *Género y subjetividad: avatares de una relación evidente* [en línea] <<http://rehue.csociales.uchile.cl/genero/mazorka/debate/gbonder/htm>>, 2002.
- BOURDIEU, P. y J. C. PASSERON, *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, Siglo XXI.
- Censo Nacional de Población y Vivienda, Argentina. 1991 y 2001. 1964.
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (1999), *Anuario Estadístico*, CEPAL, Santiago.
- CEPAL (1999), *Panorama social de América Latina*, CEPAL, Santiago.
- CEPAL, *Educación y conocimiento. Eje de la transformación educativa con equidad*, Santiago de Chile, 1990.
- CORREIA, María (1999), *Las relaciones de género en Argentina: un panorama sectorial*, Equipo de Género, Región de América latina y el Caribe, Banco Mundial, Argentina.
- FLACSO (1996), *Las transformaciones de la Educación en diez años de democracia*, compiladores: Guillermina Tiramonti, Cecilia Braslavsky y Daniel Filmus, Buenos Aires, Tesis Grupo Editorial.

DURACIÓN DE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS EN LA CARRERA DE ABOGACÍA Y DIFERENCIAS DE GÉNERO

MARÍA EUGENIA GÓMEZ DEL RÍO – GRACIELA RÍOS

- GÓMEZ DEL RÍO, María Eugenia y Graciela RÍOS (2006), *Duración de los estudios universitarios y diferencias de género*, Congreso de Sociología Jurídica, Universidad Nacional de La Plata.
- GÓMEZ DEL RÍO, María Eugenia y Graciela RÍOS (2007), *Prolongación de los estudios: diferencias y vulnerabilidad por género*, Jornadas Argentinas de Estudios de Población, AEPa, Córdoba, Huerta Grande.
- JOZAMI, Aníbal y Eduardo SÁNCHEZ MARTÍNEZ (comps.) (2001), *Estudiantes y profesionales en la Argentina. Una mirada desde la Encuesta Permanente de Hogares*, Buenos Aires, Editorial de la Universidad de Tres de Febrero.
- LANDI, José y Roberto GIULIODORI (2001), "Graduación y deserción en las universidades nacionales", en JOZAMI, Aníbal y Eduardo SÁNCHEZ MARTÍNEZ (comps.), *Estudiantes y profesionales en la Argentina. Una mirada desde la Encuesta Permanente de Hogares*, Buenos Aires, Editorial de la Universidad de Tres de Febrero.
- LLACH J., MONTOYA y ROLDÁN (1999), *Educación para todos*, Córdoba, IERAL.
- MACAGNO, Alicia (2004), *Condiciones sociodemográficas de los estudiantes universitarios y la relación con su desempeño académico. El caso de la Universidad Nacional de Córdoba*, tesis de maestría del Centro de Estudios Avanzados de la UNC.
- Ministerio de Cultura y Educación (1994), *Calidad de la educación*, Secretaría de Programación y Evaluación Educativa, Buenos Aires, Dirección Nacional de Evaluación.
- Organización de Estados Iberoamericanos, Revista Iberoamericana de Educación, Eliézer de los Santos, *Procesos de permanencia y abandono escolar en Educación Superior*, México, Universidad de Colima.
- Organización de Estados Iberoamericanos, Revista Iberoamericana de Educación, nro. 30. Ernesto Cohen, *Educación, eficiencia y equidad. Una difícil convivencia*.
- Organización de Estados Iberoamericanos, Revista Iberoamericana de Educación, nro. 21. Galo Burbano López, *La educación superior en la segunda mitad del siglo XX. Los alcances del cambio en América latina y el Caribe*.
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) (1990), *Informe Internacional*.
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) (1998), *Education at a Glance, Indicators 1998*, Paris, Centre for Educational Research and Innovation.
- PAPADÓPULOS, Jorge y Rosario RADAKOVICH, *Estudio Comparado de Educación Superior y Género en América Latina y el Caribe*.

- PRESSAT, Roland (2000), *El análisis demográfico. Métodos, resultados, aplicaciones*, México, Fondo de Cultura Económica.
- PSACHAROPOULOS, G. y Maureen WOODHALL (1987), *Educación para el desarrollo. Un análisis de opciones de inversión*, Publicación del Banco Mundial, Tecnos, 1987.
- RAMA, Germán (comp.) (1982), *Universidad, clases sociales y poder*, Bogotá, Editorial Ateneo de Caracas.
- RÍOS, Graciela (2005), *Prolongación de los estudios universitarios: problemas de eficacia o culturas instaladas en las praxis. El caso de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UNC*, CEA, UNC, 2005.
- SANTOS V. J., Eliézer de los, "Los procesos de permanencia y abandono escolar en la educación superior", en *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653).
- UNESCO, DELORS, Jacques, *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*, Madrid, Santillana, Edic. Unesco, 1996.
- UNESCO (1978), *Educación sobre población: una perspectiva contemporánea. Estudios y documentos de educación*, nro. 28, París.
- UNESCO (1999), *Informe mundial sobre la educación*, Santillana.
- Universidad Nacional de Córdoba, *Primera Evaluación Institucional*, Córdoba, diciembre 2002.

Formación para la investigación en el campo del derecho

Una aproximación a las Prácticas Educativas: la asignatura "Epistemología y Metodología de la Investigación" del Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires

JOSÉ ORLER*

...en el discurso universitario el poder del amo se encubre con la pretensión del saber como dominante y conocemos las atrocidades que se cometen desde ese lugar. Una apertura allí, implica la posibilidad de constitución de una forma de Escuela donde sus bordes y sus saberes vuelven a interrogarse cada vez...

Carola Orler**

1. ANTECEDENTES

En el actual debate académico en nuestras facultades de Derecho, la promoción de la investigación constituye un eje central que goza de generalizado consenso institucional.

La tradición académica que caracterizó el modelo de enseñanza del derecho en los claustros universitarios de nuestro país a lo largo de su historia ha consolidado a la investigación como actividad indispensable

* Docente e investigador. Universidad de Buenos Aires-Universidad Nacional de La Plata. Jefe de trabajos prácticos de "Epistemología y Metodología de la Investigación" en el Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Universidad de Buenos Aires.

** "Psicólogos graduados en la Universidad Bolivariana", en *Puerco ESPIN, Revista de la Escuela de Psicología de la Universidad Bolivariana*, 2001.

e inherente a estas instituciones de educación superior, que tienen como misión fundamental “...la promoción de la investigación científica...”

Estanislao Zeballos, primera autoridad de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires electo por el movimiento Reformista de 1918, lo decía parecido, al caracterizar la facultad como un *gabinete de investigación* (Tulio Ortiz, 2009).

Según surge del Estatuto Universitario de la Universidad de Buenos Aires (cuyos lineamientos generales se ven plasmados también en las reglamentaciones de las principales universidades del país),

La Universidad contribuye al desarrollo de la cultura mediante los estudios humanistas, la investigación científica y tecnológica y la creación artística. La Universidad –agrega– forma investigadores originales, profesionales idóneos y profesores de carrera, socialmente eficaces y dispuestos a servir al país. Encauza a los graduados en la enseñanza y en las tareas de investigación, y a través de ellos estrecha su relación con la sociedad.

El citado estatuto universitario afirma: “Se considera a la investigación como una actividad normal inherente a la condición de docente universitario. Se procura incrementar la investigación en la medida en que se logre disponer de adecuados recursos presupuestarios. La investigación se efectúa en todas las Facultades o departamentos”.

Esta importancia en la articulación entre docencia e investigación incluso excede el campo de acción de las universidades para transformarse en una política estatal generalizada. La Ley de Educación Superior 24.521 formula como objetivos de la Educación Superior: a) formar científicos, profesionales y técnicos, que se caractericen por la solidez de su formación y por su compromiso con la sociedad de la que forman parte; b) preparar para el ejercicio de la docencia en todos los niveles y modalidades del sistema educativo; c) promover el desarrollo de la investigación y las creaciones artísticas, contribuyendo al desarrollo científico, tecnológico y cultural de la Nación.

Por su parte, la Ley de Educación Nacional fija como uno de los objetivos de la política educativa nacional “promover el aprendizaje de saberes científicos fundamentales para comprender y participar re-

flexivamente en la sociedad contemporánea". Y entre los objetivos de la política nacional de formación docente establece el de "incentivar la investigación y la innovación educativa vinculadas con las tareas de enseñanza, la experimentación y sistematización de propuestas que aporten a la reflexión sobre la práctica y a la renovación de las experiencias escolares".

Un proyecto curricular de enseñanza del derecho no puede ser ajeno a todas estas definiciones. Se deben tomar decisiones que excedan la determinación de los contenidos informativos, las habilidades y las estrategias docentes y de enseñanza, debiendo promover, además, sólidos vínculos entre las funciones de docencia, investigación y extensión.

En la misma línea deberían encontrarse las políticas de formación docente en la disciplina jurídica: según los alcances del Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, el perfil del egresado abarca entre sus competencias: "Posibilitar el conocimiento y análisis de los supuestos teóricos y metodológicos que sustentan las prácticas educativas relativas al área de formación ética y ciudadana, y apropiarse de herramientas conceptuales, metodológicas y técnicas necesarias para el ejercicio de la docencia en los niveles medio y superior".

El Consejo Permanente de Decanos de las Facultades de Derecho de las Universidades Públicas, por su parte, así lo ha entendido. En su documento "Estándares para la autoevaluación de la gestión institucional y las funciones de la enseñanza-docencia, de investigación científica y de extensión universitaria de las Facultades de Derecho de las Universidades Públicas" afirma de manera terminante que las universidades que "...reducen su actividad a la enseñanza y no producen conocimiento..." no son tales: "...utilizan esta denominación de manera ilegítima..."

En el acápite "Estándares para la autoevaluación de la Investigación Científica" especifica: "La Facultad o Unidad Académica promueve y ejecuta las actividades de investigación como uno de los aspectos privilegiados de sus políticas institucionales" (pto. 2) y que "Las políticas institucionales de investigación que desarrolla la Unidad Académica están articuladas estrechamente con la formación y actualización de los docentes, con el perfeccionamiento de los graduados, y promueven la

elevación de la calidad académica de las actividades de enseñanza de grado y posgrado..." (pto. 4).

Esta jerarquización de las actividades de Investigación Científica constituye un modo de institucionalización en lo discursivo del debate que desde hace algunas décadas se viene dando en torno a esta cuestión y de los estudios al respecto.

2. EL PROBLEMA

En síntesis, hemos dado cuenta de los consensos básicos existentes, particularmente los que han sido plasmados en normativa vigente. Podemos afirmar que las declamaciones acerca de la necesidad de que los profesores se hallen en condiciones de articular docencia e investigación y que tal articulación constituya el nódulo central del fenómeno educativo, forman parte incuestionable del actual discurso imperante en nuestras instituciones de formación universitaria.

Sin embargo, demasiados hilos se deshilvanan de lo dicho. Tales consensos operan, a esta altura de las circunstancias, apenas como módicos puntos de partida. Los interrogantes aún son muchos, y uno de ellos ocupa los desvelos de la comunidad académica, y la nuestra de modo particular: ¿Cómo debe instrumentarse tal articulación?

La pregunta acerca de cómo implementar el deseado paradigma deviene medular, pero se bifurca en otras múltiples: ¿Qué experiencias/prácticas pueden revisarse al respecto?, ¿qué evaluación crítica puede hacerse de ellas?, ¿cuáles son sus limitaciones y sus fortalezas?, ¿qué modelos de enseñanza-aprendizaje ponen en juego?, ¿qué relación docente-alumno importan?, ¿qué presupuestos pedagógicos y didácticos conllevan?, ¿qué formas de evaluación? Por otra parte, ¿qué relaciones con el contexto social e institucional?, y ¿qué relaciones ciencia-técnica-sociedad suponen?, ¿qué relación con las tradiciones cognitivas de la disciplina despliegan?, ¿qué perfil de graduado contribuyen a formar?

El problema de cómo se enseña a investigar atraviesa a todas las instituciones académicas y proyectos pedagógicos de enseñanza superior en Ciencias Sociales en nuestro país y Latinoamérica (C. Nino, E. Zannoni, N. Spolansky, J. Cueto Rúa, C. Floria, 1984; M. Böhmer, 2003; M. A.

Ciuro Caldani, 2003; L. Stenhouse, 1987; A. Eichelbaum de Babini, 1991; F. Schuster, N. Giarraca, S. Aparicio, J. Chiaramonte, B. Sarlo, 1995; M. Gibbons, 1997; V. Kluger, 2004; C. Wainerman, R. Sautu, 1998; R. Rojas Soriano, 2000; G. Ruiz, 2002; N. Cardinaux, L. Clérico, A. Molinari, G. Ruiz, C. Bianco, G. Álvarez, V. Starowlansky, 2005; N. Cardinaux, M. González, 2003; B. de S. Santos, 2005; entre otros).

El documento ya citado del Consejo Permanente de Decanos de las Facultades de Derecho de las Universidades Públicas lo resume del siguiente modo: "...la investigación tiene que ocupar un importante lugar junto con la docencia y algún tipo de articulación entre ambas debe plantearse y resolverse..."

Sin embargo, muchas y diversas son las dificultades que pueden enumerarse al respecto. El diagnóstico efectuado por Fernández Lamarra (2008) con relación a las universidades en nuestro país cabe perfectamente para caracterizar la realidad de la investigación en las Facultades de Derecho.

Enuncia la cuestión referida a la "falta de articulación entre docencia e investigación", enumerando además: problemas para definir políticas institucionales de investigación; fuertes limitaciones en la disponibilidad de recursos académicos (falta de dedicaciones) y de apoyo (falta de recursos materiales y financieros, etc.); insuficiente articulación entre diferentes unidades y proyectos de investigación; falta de consolidación de los grupos de investigación existentes e insuficiente acompañamiento para la formación de nuevos grupos; insuficiente formación en investigación de muchos docentes-investigadores; entre otros.

3. LAS ESTRATEGIAS DE ABORDAJE CONOCIDAS

Nancy Cardinaux parece recoger el guante problematizando la cuestión. En *La articulación entre enseñanza e investigación del derecho* (2008) afirma que históricamente se han seguido para ello "...dos caminos que pueden ser compatibilizados...": el primero es insertar al alumno en proyectos de investigación en carácter de becarios, aprendices o pasantes; el segundo, más específico, es crear un espacio curricular propio. En la tensión entre ambas alternativas se ubican las experiencias empíricas y los debates teóricos respecto de la cuestión, en la actualidad.

La primera vía de las enunciadas quizás abreve en aquella iniciática sentencia comtiana que corrió como un legado hasta nuestros días: "...El método no es susceptible de ser estudiado separadamente de las investigaciones en que se lo emplea..." (Comte, 1926). En nuestro país, particularmente desde las primeras experiencias llevadas adelante por Gino Germani al crear la carrera de Sociología en la UBA, ése ha sido el "modelo" implementado. La formación de investigadores se hace en la "pedagogía del silencio", como la denomina Bourdieu:

"...una parte muy importante del oficio intelectual se adquiere a través de modos totalmente prácticos; el espacio de la pedagogía del silencio, que da un lugar débil a la explicitación, a los temas transmitidos, es sin duda, cada vez más grande en una ciencia en la que los contenidos, los saberes, los modos de pensar y de actuar son menos explícitos, menos codificados..." (Bourdieu y Wacquant, 1992).

Esa tradición parece imponerse en nuestras Facultades de Derecho. Concentra alrededor de un proyecto de investigación determinado a alumnos y docentes, siendo los cursos y seminarios de metodología de carácter complementario. Es el viejo aserto que sostiene que a investigar sólo se aprende investigando y contradice las potencialidades de cursos de metodología o seminarios de investigación que impostan esas actividades.

Sin embargo, las transformaciones que viene evidenciando la universidad argentina desde fines del siglo pasado parecen obligar a una revisión de tal estrategia. Efectivamente, la masividad que ha adquirido la enseñanza universitaria, fundamentalmente a partir de la recuperación de la democracia en el año 1983, pone en evidencia la escasez de grupos de investigación y de presupuesto para dar lugar a esas instancias de formación de investigadores. Los proyectos de investigación, pocos y escasos en recursos y financiamiento, no son suficientes para que los alumnos que nuestras Facultades de Derecho reciben cada año puedan integrarse efectivamente a los equipos de investigación. La segunda vía es lo que ha sucedido en algunas carreras y en particular en los estudios de posgrado de Derecho. El formato más empleado ha sido el de los seminarios de investigación o de metodología de la investigación.

El sistema tiene un mayor nivel de implementación. Comenzó con la oferta académica de posgrado, de la mano del requerimiento de producción de tesis y tesinas para aprobar Especializaciones, Maestrías y Doctorados, normado por CONEAU.

Pero esta alternativa reconoce una dificultad operativa no menor en la conformación de los cuerpos docentes de las facultades de Derecho. Éstos, mayoritariamente, no tienen experiencia alguna en investigación y tampoco una dedicación exclusiva a la tarea docente. Tales carencias tornan al menos muy dificultosa la enseñanza de contenidos y destrezas que no son propios de su profesión y a los que tampoco podrían dedicar tiempo para capacitarse por cuanto su ocupación principal no es la docencia sino el ejercicio profesional.

No obstante ello, actualmente parece ir imponiéndose una tendencia a la creación de estos espacios curriculares en los estudios de grado en las distintas Facultades y Carreras de las Universidades de Derecho de nuestro país. Los mismos, con diversas características, jerarquías y requerimientos, asumen la tarea de formación en la producción de conocimiento. Al respecto, Cardinaux (ob. cit.) advierte: "...no contamos con trabajos de investigación que nos permitan tasar su eficacia..."

4. LA ASIGNATURA "EPISTEMOLOGÍA Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN" EN EL PROFESORADO EN CIENCIAS JURÍDICAS DE LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

El Profesorado para la Enseñanza Media y Superior en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Ciencias Jurídicas de la Universidad de Buenos Aires constituye un caso de la segunda estrategia reseñada.

Efectivamente, se creó la asignatura "Epistemología y Metodología de la Investigación" asignándose una Cátedra con dos Comisiones, cada una de ellas con tres (3) horas prácticas (obligatorias) y una y media (1 y 1/2) hora teórica (de asistencia no obligatoria) de carga semanal. Su extensión es cuatrimestral. Cinco cuatrimestres, sumados al que se halla en curso, han sido dictados. Quien suscribe el presente proyecto se desempeña como jefe de Trabajos Prácticos en la Comisión nro. 1.

El programa se estructura en dos partes: una dedicada al estudio de la base epistemológica del conocimiento científico y otra a la metodología de la investigación. Se prevé el desarrollo de ambas partes en paralelo y de manera integrada a partir de explicitar que "...cualquier decisión tomada en el área epistemológica impacta sobre las técnicas implementadas, así como la elección de una técnica en particular supone la adscripción o crítica a alguna teoría epistemológica..."

Los objetivos que se mencionan puntualmente para cada uno de los ejes temáticos mencionados son: "Conocer las principales corrientes epistemológicas y su aplicación al área de las ciencias sociales"; "Tomar posición crítica..." respecto de las mismas y "...evaluar su impacto sobre las investigaciones educativas..."

Además, "Formular proyectos de investigación..."; "Desarrollar las habilidades básicas en el manejo de las técnicas cuantitativas y cualitativas aplicables a las investigaciones sociales" y "Evaluar el grado de confiabilidad..." de esas investigaciones.

El objeto principal de la materia es enunciado del siguiente modo: "...proporcionar los conocimientos básicos y desarrollar las habilidades que permitirán al futuro docente evaluar el grado de confiabilidad del conocimiento que enseña..."¹

Quienes estamos a cargo de la asignatura en cuestión, intentamos asumirla en el marco del proyecto institucional referido (ver *Antecedentes*), y con el encuadre teórico de las actuales corrientes de pensamiento, que conciben las prácticas educativas como instancias de interacción entre los procesos de enseñanza-aprendizaje y los de producción de conocimiento.

Se trata de los *enfoques socioculturales* al estilo de Brown, Collins y Duguid (1989), como también de la *cognición situada*, según lo propone Díaz Barriga (2006; 2008). César Coll y Emilio Sánchez (2008) así lo expresan, advirtiendo acerca de

"...la crisis del modelo que establece una relación epistemológica unidireccional entre investigación y profesión, en el sentido de asumir que

¹ Programa de Epistemología y Metodología de la Investigación, *Presentación*, pp. 1 a 9. Profesora titular Nancy Cardinaux.

la práctica profesional debe ser organizada desde los conocimientos generados por la investigación mediante un proceso de extrapolación o transferencia simple del conocimiento..." y apuntando que "...cada vez son más los investigadores y profesionales de la educación que sostienen que no hay una relación unidireccional entre uno y otro universo, sino más bien bidireccional y de interdependencia..."

De este modo, la práctica educativa se concibe como una invaluable fuente de producción de conocimiento, y por consiguiente, el docente debe ser alguien en condiciones de impulsar el proceso de enseñanza-aprendizaje tanto como de conducir el proceso de investigación referido a esa práctica.

5. NUESTRA INDAGACIÓN. METODOLOGÍA. AVANCES

Nuestra indagación tiene por objeto relevar en los alumnos: 1. Antecedentes e interés en realizar investigación; 2. Percepciones y creencias referidas a la relación Docencia-Investigación; 3. Autoevaluación en relación con los objetivos planteados para la asignatura, y 4. Dificultades organizativas y cognoscitivas en el cursado de la asignatura.

Optamos por una estrategia cuantitativa para una primera aproximación exploratoria al objeto de estudio: al finalizar cada cuatrimestre se aplica un cuestionario, autoadministrado, de preguntas abiertas, poscodificadas.

Referiremos apenas algunos datos salientes de la información recogida con el instrumento mencionado en los tres primeros cuatrimestres de dictado de la materia -a modo de informe de avance- con relación a los dos primeros ítems mencionados, vinculados a aspectos *motivacionales* del proceso enseñanza-aprendizaje.

La centralidad de tal aspecto apuntada por Pintrich (1993), Driver (1989), Carretero (1993), Limón y Carretero (1997), entre otros, nos lleva a intentar "mirar" la cuestión referida a expectativas y motivaciones, a partir del precepto de que el interés por el objeto de conocimiento es condición de posibilidad excluyente de un proceso de enseñanza-aprendizaje exitoso.

Un total de 69 alumnos repartidos en tres cuatrimestres sucesivos de 29, 22 y 18 alumnos respondieron el cuestionario. A efectos del presente

informe y de manera provisoria, lo trataremos como un universo único, si bien entendemos que ello resulta impropio, dadas las características particulares y diversas de cada cuatrimestre y cada grupo.

El perfil general indica que la distribución por sexo se da en partes casi iguales (37 M y 32 F), y el promedio etario supera los 30 años. Casi la totalidad son abogados (61), la mayoría de ellos se desempeña en relación de dependencia en el sector público y pocos ejercen la profesión en forma libre. Asimismo, son 17 los que manifiestan tener alguna práctica o experiencia docente (profesores de enseñanza media y auxiliares docentes universitarios).

El primero de los objetivos de relevamiento –antecedentes e interés de los alumnos en realizar investigación– fue planteado en dos preguntas sencillas y directas: *¿Ha realizado investigación? ¿Le interesa investigar?* Las negativas son casi totales en la primera pregunta, y tantas como ellas son las respuestas positivas a la segunda pregunta.

Apenas un par de estudiantes consignaron haber investigado. En cuanto al interés por investigar, parece generalizado, resultando excepcionales las negativas. Sin embargo, tal información debe cotejarse con las razones que los estudiantes esgrimen para fundamentar dicho interés (la pregunta en cuestión se completa con un “*¿Por qué?*” que apunta a que se expliciten los fundamentos de la respuesta) y que seguramente aportará datos de interés.

En cuanto a las percepciones y creencias referidas a la relación Docencia-Investigación, la opinión de los alumnos se recogió con dos preguntas, relativas a “si necesariamente van unidos los roles de docente e investigador” y “si aprender a diseñar proyectos de investigación puede servir de insumo para la tarea docente”.

La casi totalidad de alumnos respondió que “no necesariamente” van unidos esos roles, aunque también un número importante de ellos afirma que, efectivamente, la adquisición de habilidades de investigación puede servir de insumo para la tarea docente.

Se advierte de este modo un imaginario que relativiza lo inescindible de la dualidad enseñar-investigar. Ambas tareas se presentan como de diversa naturaleza y, en todo caso, la investigación aparece como un quehacer “interesante” que puede complementar y mejorar la docencia.

6. CONCLUSIONES QUE NO SON TALES

La asignatura “Epistemología y Metodología de la Investigación”, del Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, constituye un modo de articulación de la relación Docencia-Investigación, con pretensiones de aportar a la formación de competencias investigativas en nuestro campo disciplinar. El presente informe es el resultado de iniciales cavilaciones que nos ocupan y nos impulsan a constituir la en nuestro objeto de estudio, a modo de tentativa de reflexión crítica sobre las propias prácticas.

Lejos de intenciones conclusivas, esta comunicación tiene por objeto compartir la divergencia advertida entre el discurso institucional y las representaciones que los alumnos del Profesorado en Ciencias Jurídicas sostienen, con relación a la articulación entre Docencia e Investigación, a saber: la investigación constituye una tarea que la mayoría no ha tenido oportunidad de experimentar pero que se les presenta como interesante y atractiva. Sin embargo, la misma es percibida como distinta de la tarea educativa, y en el mejor de los casos, apenas como un complemento de la misma.

Todo indicaría, entonces, que el proceso de *cambio representacional* (Pozzo, 2009) que requiere la adquisición de competencias investigativas en el campo del Derecho marcha por carriles disímiles al que las adscripciones institucionales y normativas remiten. Por otra parte, no se puede dejar de observar que las modificaciones en las formas de representar y concebir el mundo, que hagan posibles nuevas formas de conocimiento alejadas de la inmediatez y la naturalidad, requieren de esfuerzos que exceden, y en mucho, la experiencia áulica.

Coll y Sánchez (2008) lo expresan de este modo: “Lo que sucede en el aula es, en buena medida, el resultado de factores, procesos y decisiones que tienen su origen en otros ámbitos o niveles...” y agregan que las prácticas educativas “...no son fenómenos autónomos que puedan estudiarse y comprenderse en forma plena al margen de los contextos socioinstitucionales en los que tienen lugar...”

Un recorrido por las tradiciones disciplinares del Derecho que jerarquizan el ejercicio profesional y lo conciben como instancia apenas aplicacionista de conocimientos generados en otros ámbitos, y la con-

vergencia con análogas representaciones de la tarea docente, cuyo desfase del volumen y la finura de los recursos pedagógicos y didácticos producidos por la investigación educativa resulta proverbial, quizás nos permita ir aproximando elementos de comprensión a una cuestión que reclama su lugar en la agenda.

BIBLIOGRAFÍA

- AGULLA, J. y A. KUNZ, *El profesor de derecho. Entre la vocación y la profesión*, Buenos Aires, Cristal, 1990.
- BACHELARD, G., *La formación del espíritu científico*, México, Siglo XXI, 1979.
- BÖHMER, M., *La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía*, Barcelona, Gedisa, 1999.
- BOURDIEU, P., "Elementos para una sociología del campo jurídico", en *La fuerza del Derecho*, Bogotá, Uniandes, 2000.
- BROWN, COLLINS y DUGUID, "Situated Cognition and the Cultural of Learning", en *Educational Researcher*, nro. 18 (1), 1989.
- CALDERARI, M. y P. FUNES, *Escenas reformistas*, Buenos Aires, Eudeba, 1998.
- CARDINAUX, N., "La articulación entre enseñanza e investigación del derecho", en *Metodología de la Investigación Científica en el campo del Derecho*, UNLP, 2008.
- CARDINAUX, CLÉRICO, MOLINARI y RUIZ, *De cursos y de formaciones docentes*, Buenos Aires, Departamento de Publicaciones, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires.
- CARRETERO, M., *Constructivismo y educación*, Buenos Aires, Aique, 1993.
- COLL, C. y E. SÁNCHEZ, "El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación", en *Revista de Educación*, nro. 346, mayo-agosto de 2008.
- COMTE, A., *Cours de Philosophie Positive*, Paris, Garnier, 1926.
- CUETO RÚA, J., "El buen profesor de derecho", en *La Ley* 1989-E.
- DEL MAZO, G., *Reforma universitaria y cultura nacional*, Buenos Aires, Raigal, 1955.
- DÍAZ BARRIGA, A., *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*, México, McGraw-Hill, 2006.
- *Ciclo de conferencias*, Argentina, Fedun, 2008.
- DRIVER, R., *Las ideas científicas en la infancia y en la adolescencia*, Madrid, Morata/MEC, 1989.

- FERNÁNDEZ LAMARRA, N., *La educación superior argentina en debate: situación, problemas y perspectivas*, Buenos Aires, Eudeba, 2003.
- *Los procesos de gestión en las universidades argentinas. Principales problemas*, UNTREF, 2008.
- FERRY, G., *Pedagogía de la formación*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2000.
- GIBBONS, M., *La nueva producción de conocimiento*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1997.
- GRAMSCI, A., *Introducción a la filosofía de la praxis*, Barcelona, Península, 1972.
- *La alternativa pedagógica*, Barcelona, Fontamara, 1981.
- HALPERIN DONGHI, T., *Historia de la Universidad de Buenos Aires*, Buenos Aires, Eudeba, 1962.
- LIMÓN, M. y M. CARRETERO, “Las ideas previas de los alumnos. ¿Qué aporta este enfoque a la enseñanza de las ciencias?”, en *Construir y enseñar ciencias experimentales*, Buenos Aires, Aique, 1997.
- LISTA, C., “La investigación en la formación de los abogados. Reflexiones críticas”, en *Metodología de la Investigación Científica en el campo del Derecho*, UNLP, 2008.
- NINO, C., E. ZANONI, N. SPOLANSKY, J. CUETO RÚA y C. FLORIA, “Propuesta del Plan de Estudios”, en *La Gaceta de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales*, nro. 0, Buenos Aires, 1984.
- ORLER, J. y S. VARELA, *Metodología de la Investigación Científica en el campo del Derecho*, La Plata, Editorial de la UNLP, junio de 2008.
- ORTIZ, T., *Sinopsis sobre la historia de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires*, Página Web de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, 2009.
- PINTRICH, MARX y BOYLE, “Beyond Cold Conceptual Change: The Role of Motivational Beliefs and Classroom Contextual Factors in the Process of Conceptual Change”, en *Review of Educational Research*, vol. 63, 1993.
- POZZO, J. I., “La adquisición de conocimiento científico como un proceso de cambio representacional”, en *Investigações em Ensino de Ciências*.
- ROJAS SORIANO, R., *Formación de investigadores educativos*, México, Plaza y Valdes, 2000.
- RUIZ, G., “La sociedad del conocimiento y la educación superior universitaria”, en *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, nro. 185, México, UNAM, 2002.

SANTOS, B. de S., *La universidad en el siglo XXI*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2005.

SCHUSTER, F., N. GIARRACA, S. APARICIO, J. CHIARAMONTE y B. SARLO, *El oficio del investigador*, Buenos Aires, Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires, Homo Sapiens, 1995.

STENHOUSE, L., *Investigación y desarrollo del currículo*, Madrid, Morata, 1984.

– *La investigación como base de la enseñanza*, Morata, Madrid, 1987.

El discurso jurídico recontextualizado en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario. Análisis de dos materias del Ciclo Básico

SILVINA PEZZETTA*

INTRODUCCIÓN

En este artículo tenemos por objetivo mostrar algunos datos obtenidos de observaciones de clases de dos materias de primer año dictadas en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario. Para tales observaciones y para su análisis, hemos tomado como guía los conceptos de la sociología de la educación propuesta por Basil Bernstein. De ella, en esta ocasión, nos interesan especialmente los conceptos de: clasificación, enmarcamiento, discurso instruccional, discurso regulativo y discurso pedagógico.

El marco teórico de este trabajo es producto de la investigación doctoral que llevamos adelante. Además de haber sido integrada por la teoría sustantiva¹ de Bernstein, requirió de un ensamblaje especial para entender, y legitimar, a la enseñanza del derecho como un objeto susceptible de ser estudiado dentro del campo jurídico. En este sentido, una de las teorías del derecho que dio sustento a tal objetivo fue el trialismo.² En

* Doctora en Derecho, Facultad de Derecho, Universidad Nacional de Rosario. Jefe de Trabajos Prácticos de Filosofía del Derecho. Becaria doctoral Conicet.

1 SAUTU, Ruth y otros, *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*, [en línea] <<http://www.bibliotecavirtual.clacso.org.ar>, > [Consulta: 28 de abril de 2006]. KUNZ, Ana y Nancy CARDINAUX, *Investigar en Derecho. Guía para estudiantes y tesisistas*, Buenos Aires, Departamento de Publicaciones, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, 2004.

2 Ver GOLDSCHMIDT, Werner, *Introducción al análisis del Derecho*, 4ª ed., Buenos Aires, Depalma, 1973.

verdad, lo que permitió la apertura a este estudio fue la visión tridimensional que ésta provee del fenómeno jurídico.

En cuanto a la metodología, se trata de un trabajo cualitativo, utilizándose la observación de clases y el análisis del discurso.

I. EL MARCO TEÓRICO Y LA TEORÍA TRIALISTA

Para poder considerar como jurídica nuestra investigación, hemos partido de un concepto tridimensional del derecho. En esta línea, la teoría trialista ha sido útil debido a que nos permitió pensar la enseñanza del derecho como una “fuente” del mismo. Sin embargo, tanto en su versión original –creada por Werner Goldschmidt³ como en la versión modificada por el profesor Ciuro Caldani, esta teoría no resulta congruente con la teoría del sociólogo Basil Bernstein ni con la de uno de los sociólogos que trabajaron temas de educación en paralelo con aquél, y que tomamos como referencia en algunos casos: Pierre Bourdieu. Y esto en razón de que los últimos se apoyan en paradigmas epistemológicos distintos de los primeros. El trialismo, si bien ha abandonado la teoría objetivista de los valores y la voluntad de alcanzar una verdad en sentido fuerte, en las otras dimensiones se mantiene dentro de lo que denomina la “construcción del pensamiento”.⁴ Esta diferencia, creemos, es insalvable a la hora de construir un

³ GOLDSCHMIDT, Werner, *Introducción filosófica al Derecho*, Buenos Aires, Depalma, 4^a ed., 1974.

⁴ Si bien el profesor Ciuro Caldani ha optado por el constructivismo en materia axiológica, lo ha extendido a las otras dos dimensiones. “Conforme a la teoría trialista, la realidad social y la normatividad tienen positividad propia, que no depende de su justicia, pero se ha de procurar cambiar esa positividad para realizar la justicia. Ante la milenaria y reiterativa polémica de lo que el Derecho ‘es’, a la que responde también el trialismo originario, proponemos a esta teoría como una ‘construcción’ que resulte de interés común, en la que se pueda acordar para proseguir en las investigaciones sobre esa base”, en *Metodología dialéctica*, Rosario, Fundación para las Investigaciones Jurídicas, 2007, p. 78. Así, basándose en criterios pragmáticos –cuidándonos muy bien de quitar a este término cualquier connotación negativa– ha postulado la necesidad de considerar a la teoría como construcción del pensamiento. En este sentido, la influencia de la obra de GUIBOURG, Ricardo A., *La construcción del pensamiento. Decisiones metodológicas*, Buenos Aires, Colihue, 2006, deja claras constancias sobre la referencia al constructivismo por que ha optado. Sin embargo, no es lo mismo “construir el pensamiento” que pensar en la “realidad como construcción”. De allí la necesidad de adecuación que notamos.

marco teórico coherente para nuestro trabajo. Por eso, hemos optado por conservar una visión tridimensional del derecho que incluya en éste la realidad social, las normas y los valores, pero deja de lado los puntos de partida epistemológicos y sociológicos proporcionados por el trialismo.

A. EL ABORDAJE DESDE LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Desde sus comienzos, la sociología de la educación tuvo por meta principal el estudio del proceso de socialización que se produce en las instituciones de educación formal.⁵ En este caso, hemos seleccionado algunos aspectos del proceso de socialización en la carrera de Derecho de la UNR. En este sentido, es importante remarcar que, cuando se estudia la enseñanza del derecho desde una perspectiva sociológica, estamos ingresando a su vez en la sociología del derecho. Esto, en razón de que el objeto de la disciplina mencionada es el derecho y sus diversas formas de producción, reproducción y aplicación. Consideramos que una de las maneras en que el derecho se produce y reproduce es a través de su enseñanza, constituyéndose ésta en una fuente del mismo, mirada novedosa, si se quiere, para quienes suelen pensar las fuentes del derecho según la dogmática tradicional.⁶

Si bien desde hace muchos años se realizan estudios y reflexiones sobre la enseñanza del derecho en nuestro país, éstos son generalmente abordados desde la pedagogía o desde un discurso prescriptivo con más o menos fundamentos en teorías. Aunque estos aportes son valiosos, creemos más enriquecedor abordar la educación jurídica desde la perspectiva de la sociología de la educación que permite un análisis más profundo e intenso de lo que ocurre en las facultades de Derecho.⁷

B. LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN DE BERNSTEIN

Basil Bernstein es un sociólogo con una visión fuertemente reproductivista de la educación, ve en ésta también una oportunidad para el cam-

⁵ Se puede ver una historia de los temas que abordó la sociología de la Educación en TENTI FANFANI, Emilio, *Sociología de la educación*, Bernal, Universidad de Quilmes, 2004.

⁶ BOURDIEU, "Elementos para una sociología del campo jurídico", en *Revista La fuerza del Derecho*, P. Bourdieu y G. Teubner, Bogotá, Uniandes, 2000.

⁷ Estudios sobre la enseñanza del derecho, tanto en nuestro país como en el extranjero, pueden verse en los trabajos de: BÖHMER, Martín F. (comp.), *La enseñanza del Derecho*

bio social, diferenciándose así de las posturas más negativas de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron.⁸ Su teoría toma los aportes de autores tan disímiles como George Mead, Alfred Schutz, Karl Marx y Émile Durkheim, lo sitúa dentro de la perspectiva constructivista epistemológica y sociológica. Por lo demás, esta combinación tuvo por objeto crear una teoría capaz de precisar lo que sucede durante la transmisión simbólica que significa educar. El mismo Bernstein reconoce que uno de los aportes que ha intentado hacer con su teoría es la provisión de conceptos que permitan una descripción de lo que sucede durante el proceso educativo en las diferentes instancias. Así, señala:

Las teorías generales de la reproducción cultural que tenemos, esencialmente la versión francesa, están limitadas por sus asunciones y focos, y son incapaces de proveer principios fuertes de descripción de las agencias pedagógicas, de sus discursos y de sus prácticas pedagógicas. Eso, sugiero, es producto de que las teorías de la reproducción cultural ven a la educación como una transmisora de las relaciones externas a la educación. Desde este punto de vista, el discurso pedagógico se convierte

y el ejercicio de la abogacía, Barcelona, Gedisa, 1999; ULEN, Thomas, "Un premio Nobel en la ciencia legal: teoría, trabajo empírico y el método científico en el estudio del Derecho", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 2, nro. 4, Buenos Aires; COUTINHO MIRANDA DE, Jacinto Nelson, "La enseñanza del Derecho en Brasil", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 3, nro. 5, Buenos Aires; KENNEDY, Duncan, "La educación legal como preparación para la jerarquía", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 2, nro. 3, Buenos Aires; GORDON, Robert W., "Distintos modelos de educación jurídica y las condiciones sociales en las que se apoyan", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 2, nro. 3, Buenos Aires; CARDINAUX, Nancy y Manuela GONZÁLEZ, "El derecho que debe enseñarse", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, nro. 2, año 1, Buenos Aires; KENNEDY, D., "The Political Significance of the Structure of the Law School Curriculum", [en línea] <<http://www.duncankennedy.net>, > [Consulta: 15 de noviembre de 2005]; KENNEDY, D., *Politicizing the Classroom*, [en línea] <<http://www.duncankennedy.net>, > [Consulta: 15 de noviembre de 2005]. En los Estados Unidos se los considera de suma importancia ya que entienden a la enseñanza del Derecho como una fuente del mismo. Ver en este sentido: PÉREZ LLEDO, Juan, "La Enseñanza del Derecho en Estados Unidos", en *Revista Doxa*, nro. 12, en [en línea] <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/02417288433804617422202/cuaderno12/doxa12_02.pdf, > [Consulta: 15 de marzo de 2007], p. 41.

⁸ BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude PASSERON, *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, 3ª ed., México, Fontamara, 1998.

en un transmisor para algo más que sí mismo. Es un transmisor de las relaciones de poder externas a la escuela, un transmisor de patrones de dominación de clase, del sistema patriarcal y de raza. Paradójicamente, lo que falta en las teorías de la reproducción cultural es un análisis interno de la estructura del discurso en sí mismo porque es la lógica de este discurso la que provee el significado para entender cómo las relaciones de poder pueden ser transmitidas por él.⁹

Por eso, nos parece que gracias a este conjunto conceptual es posible ingresar al campo de estudio seleccionado y tratar de comprender lo que allí sucede. Todo, sin perjuicio de entender que en una investigación cualitativa los conceptos funcionan a la manera de “sensibilizadores” y no de variables que sirvan para construir explicaciones en el sentido de la epistemología tradicional.

En esta línea, muchas investigaciones en el área educativa se llevaron adelante con su teoría y, en especial, hemos tomado de modelo la que realizaran los profesores Ana María Brígido y Carlos Lista sobre la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Córdoba.¹⁰

II. CONCEPTOS FUNDAMENTALES DE LA TEORÍA DE BASIL BERNSTEIN PARA ESTE TRABAJO

A. *EL PODER Y EL CONTROL. LA CLASIFICACIÓN Y EL ENMARCAMIENTO*

La teoría de Bernstein, como ya se dijera, permite trabajar con una serie de conceptos básicos que delinean lo que considera es la educación y lo que sucede en sus diversas instancias. Dice sobre esto:

Los modelos que hemos desarrollado deberían ser capaces de describir las prácticas organizacionales, discursivas y de transmisión de todas las agencias pedagógicas así como aptas para mostrar el proceso mediante el cual el proceso de adquisición selectiva tiene lugar. También quiero dejar bien claro que mi concepto de práctica pedagógica es más amplio que la relación que tiene lugar en las escuelas. Las prácticas pedagógicas

⁹ BERNSTEIN, Basil, *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*, Londres, Taylor & Francis, p. 18.

¹⁰ LISTA, Carlos y Ana María BRÍGIDO, *La enseñanza del Derecho y la formación de la conciencia jurídica*, Córdoba, Sima, 2002.

incluyen la relación entre doctor y paciente, psiquiatra y así llamado enfermo mental, la relación entre arquitecto y trabajador. En otras palabras, la noción de práctica pedagógica como yo la usaré considera a la práctica pedagógica como un contexto social fundamental en el cual la reproducción y la producción cultural tienen lugar.¹¹

Le interesan, en este orden de ideas, tres problemas:

- a) La manera en que el poder y el control predominantes generan, distribuyen y legitiman los principios de dominación de la comunicación -nivel macrosocial-.
- b) La manera en que lo anterior regula las relaciones dentro de un grupo social -microinstitucional-
- c) La forma en que los principios de comunicación que se producen en el nivel microinstitucional se transforman en tipos de conciencia pedagógica.

El poder y el control son conceptos que sirven para entender lo que sucede en el nivel macrosocial. Así, el poder es lo que construye las relaciones y los límites entre los grupos, los géneros, las clases, las razas, las diferentes categorías de discursos y agentes. Es un “dislocador” del espacio social. El control, por su parte, actúa dentro de las dislocaciones creadas por el poder, establece las formas legítimas de comunicación apropiadas para cada categoría. Es dentro de cada categoría que se produce la posibilidad de cambio, por lo tanto, el debilitamiento en el control pone en juego el sostenimiento del poder.

Estos dos conceptos son retraducidos para el segundo nivel: el microinteraccional, que es en el que se centra -de manera muy restringida- este trabajo. Así, el poder en las relaciones microinteraccionales se transforma en clasificación, y el control en enmarcamiento. La clasificación no depende de los objetos a clasificar -en este caso las materias-, sino que es arbitraria y sirve para disfrazar esta arbitrariedad de las relaciones de poder. La clasificación genera la visión de estas relaciones de poder como un orden natural. El enmarcamiento, por su parte, es lo que provee la forma legítima de comunicación dentro de las categorías que creó la clasificación. Es la manera en que son reguladas las relaciones en un contexto, las

¹¹ BERNSTEIN, *Pedagogy...*, op. cit., p. 17.

reglas de estas relaciones. Ahora bien, estas reglas pueden ser de dos clases: sociales y discursivas. Cuando encontramos regulaciones del primer orden –social–, habrá un discurso regulativo. En cambio, de la otra forma, estaremos frente a un discurso instruccional. El discurso regulativo, por supuesto, es siempre el dominante, dado su carácter moral.¹²

Es necesario volver sobre esto: lo importante en este punto es que el orden regulativo es el que predomina. Y esto es crucial porque es dentro del modelo donde se lucha por el cambio de clasificación. Si se debilita el enmarcamiento, se pone en jaque el sistema de clasificación y, en definitiva, el poder. Veremos que esto es sumamente importante en los discursos de los docentes de primer año.

B. EL DISCURSO PEDAGÓGICO

El discurso pedagógico es el otro concepto que necesitamos desarrollar para poder comprender los datos recogidos. Para eso, es necesario describir primero lo que Bernstein denomina el dispositivo pedagógico. Al preguntarse por la existencia de principios generales que gobiernen la transformación del conocimiento en comunicación pedagógica, creyó encontrar una respuesta que desarrolló en la idea de la existencia de un dispositivo pedagógico. Señala así, que se han hecho muchos estudios sobre lo que se transmite en la comunicación pedagógica pero no sobre el vehículo de esa transmisión. Precisamente, la teoría del dispositivo pedagógico pretende desarrollar las características del vehículo de la transmisión pedagógica. Para hacerlo explica:

Aunque hay diferencias, el dispositivo pedagógico se parece al lingüístico en un número de cosas. Su estructura formal es similar. El dispositivo pedagógico hace posible un gran rango de potenciales comunicaciones similarmente a como lo hace el lingüístico. Las formas de realización del discurso pedagógico son sujetas a reglas que varían dependiendo del contexto, como el dispositivo lingüístico.¹³

El dispositivo pedagógico es, metafóricamente, la gramática pedagógica. Está compuesto por tres reglas, ordenadas jerárquicamente. En pri-

¹² Esta idea la toma Bernstein, principalmente, de la obra de Émile Durkheim que –según reconoce– tuvo una gran influencia en su trabajo.

¹³ BERNSTEIN, *Pedagogy...*, op. cit., p. 42.

mer lugar, las reglas de distribución, luego las de recontextualización y, finalmente, las de evaluación.

Las reglas de distribución son las que separan dos clases de conocimiento, que, según esta teoría, existen en todas las sociedades. Por una parte, el conocimiento mundano; por la otra, el “esotérico”. En sus propias palabras: el conocimiento de lo otro y el conocimiento de la otredad. El primero se refiere al mundo tal como es, el último al mundo como podría ser. La división entre ambos tipos de conocimiento es aleatoria, depende de cada época y lugar. Y esta división es lo que distingue lo pensable de lo impensable, es lo que sustenta la organización social lograda en base a la detención del poder por el grupo dominante de turno.

Las reglas de distribución cuando se las traduce a nivel macrosocial se corresponden con lo que Bernstein denomina campo de producción del conocimiento. Este autor sostiene, desde su situación de ciudadano de un país desarrollado, que en las sociedades actuales lo impensable es manejado por las instituciones universitarias. Éstas son los campos de producción del conocimiento. Esto puede ponerse en duda en nuestros países periféricos en los que la universidad cumple, preponderantemente, el rol de facilitadora de la movilidad social –o de tope para el descenso– de los sectores de clase media. Sin embargo, algo de ello puede sostenerse todavía de nuestro ámbito universitario.¹⁴

El control entre estos dos tipos de conocimiento no es infranqueable y la posibilidad de resquebrajar la división aparece con la misma enseñanza del conocimiento “esotérico”. Una vez que se accede al campo de producción y se aprenden sus reglas, se accede a la posibilidad de pensar los cambios. También puede suceder que esto ocurra fuera de

¹⁴ Sobre las funciones de la universidad con relación a la producción de conocimiento puede verse FUCITO, Felipe, *El profesor de Derecho de las Universidades de Buenos Aires y Nacional de La Plata. Un estudio comparativo*, La Plata, Universidad Nacional de La Plata, 2000, p. 38. También PÉREZ LINDO, Augusto, *Universidad, política y sociedad*, Buenos Aires, Eudeba, 1985, p. 11. Werner Goldschmidt, al referirse a la diferencia entre la universidad y el colegio secundario, marcó que la función de la primera es transmitir no sólo conocimiento sino producirlo. En los colegios secundarios se reproduce un conocimiento que viene de otro campo, al contrario, el profesor universitario debe transmitir un conocimiento que ha obtenido a través de la investigación. Ver GOLDSCHMIDT, op. cit., p. 104.

la universidad, pero Bernstein entiende que es más fácil que este cambio suceda dentro de ellas.

Entonces, las reglas de distribución son las que indican quién distribuye qué a quién. En cambio, las reglas de recontextualización son las constitutivas del discurso pedagógico. Seleccionan y crean materias pedagógicas especializadas. El discurso pedagógico, en otras palabras, es una regla por la cual se recontextualizan dos tipos de discurso: el regulativo y el instruccional. Por medio del primero, se crea orden social, y a través del segundo se crean habilidades en sus receptores. El discurso regulativo prima sobre el segundo ya que es un discurso de orden moral. El discurso instruccional está embebido por el regulativo, de ninguna manera es independiente de aquél. En realidad, esta distinción es analítica, se trata de un solo discurso, no como muchos investigadores sostienen cuando hablan de dos clases de educación: en valores y en habilidades.

El discurso pedagógico es un principio por medio del cual un discurso (producto del campo de producción del conocimiento) es apropiado por otro (en el campo de recontextualización del conocimiento), recontextualizado y reproducido (en el campo de reproducción). En esta dislocación, lo que prima es el discurso regulativo, que es el que determina de qué manera se recontextualiza y reproduce un determinado conocimiento que se transforma, así, en pedagógico. Es decir, la creación no depende del contenido instruccional de que se trata sino de una cuestión meramente regulativa, ideológica.

Por último, las reglas evaluativas son las que verifican que, por medio de la práctica pedagógica específica se hayan adquirido los criterios transmitidos. Éstas constituyen toda práctica pedagógica.

III. LA SELECCIÓN DE LAS MATERIAS. EL INGRESO AL CAMPO

En el marco de la investigación doctoral, del cual se desprende este trabajo, hemos seleccionado las materias a observar según dos criterios. En primer lugar, seleccionamos según la categorización de materias que propone Duncan Kennedy:¹⁵ materias centrales y periféricas. En segundo

¹⁵ KENNEDY, *The Political...*, op. cit., es en este trabajo donde diferencia entre materias "centrales", que en nuestra carrera serían las codificadas, y las "periféricas", como, por ejemplo, Filosofía del Derecho o Derecho Político.

lugar, de acuerdo a su ubicación temporal en la carrera. Para este trabajo, y por una cuestión de extensión, pero también por la claridad con que logran discernirse los conceptos que utilizamos, hemos elegido los resultados de los registros efectuados durante las observaciones de dos materias incorporadas durante el año 2008 al Ciclo Básico. Estas materias no pueden ser encuadradas sin más en la categoría central de Kennedy, en la que se incluyen las materias que nosotros solemos denominar “codificadas”, sin embargo, acercan las nociones que se verán en éstas. Además son de importancia los datos recabados durante su dictado porque son las primeras nociones que se les ofrecen a estudiantes que todavía no han adquirido el código educativo.

Tales materias se denominan: Instituciones de Derecho Público y Derecho Privado y Sistemas Jurídicos Comparados; son bimestrales y correlativas cada una de las otras materias del Ciclo Básico; a saber, la primera es correlativa de Derecho Civil I e Introducción al Derecho y la segunda de Historia del Derecho e Historia Constitucional Argentina. Nótese que ninguna de las dos es correlativa de Introducción a la Filosofía, con lo cual ya podemos vislumbrar el lugar periférico de esta materia en el Plan de Estudios de la carrera.

Se han observado tres clases de una comisión de cada turno (mañana, tarde y noche) de cada una de las dos materias. También se observó una clase magistral especial, dictada en una sala de teatro por los titulares para todas las comisiones, de Instituciones de Derecho Público y Derecho Privado.

A tales fines, se solicitó permiso a los docentes a cargo de cada una de las comisiones, a quienes se les presentó un resumen del Plan de Tesis y los objetivos de la investigación. Debemos señalar que no a todos les interesó recibir esta presentación escrita que tenía la intención de generar confianza en los docentes observados, lo que no siempre se logró, generando nuestra presencia una cierta incomodidad que se traslucía en los comentarios que nos hacían durante la clase.

Salvo un docente, que no permitió el ingreso a la primera clase de su materia, y otro que requirió que obtuviéramos la autorización de la titular de la misma, no hubo inconvenientes para observar las clases. Se tomó nota de lo que el docente decía y de las intervenciones y actitudes

de los estudiantes siguiendo una serie de pautas conceptuales de la teoría utilizada y, en algunas ocasiones, esto se hizo con la colaboración de un estudiante avanzado con quien intercambiamos nuestras percepciones al finalizar cada observación. Luego, pasamos los registros de las clases a nuestra PC, marcando una división: lo que consideramos era discurso regulativo y lo que era instruccional.

IV. LO DICHO Y LO NO DICHO EN CLASES

En resumen, vale aclarar que toda manera de transcribir implica una cierta arbitrariedad imposible de erradicar. Conscientes de esto, determinamos dos obstáculos de la búsqueda, anhelada pero no alcanzada, de la objetividad: por una parte, la teoría elegida; por la otra, y en nuestro caso en particular, la pertenencia a la misma institución objeto de estudio.

Hechas las salvedades, podemos empezar por decir que lo primero que nos llamó la atención de los registros es que en todas las clases observadas, con excepción de una, se comenzó con un discurso de orden social claramente diferenciado –incluso por los propios docentes– de cualquier contenido instruccional. Si bien, pensamos, esto se debe en gran parte al hecho de que eran las primeras clases de estas materias, lo que significaba la necesidad de presentación de las mismas y de los docentes a cargo, en todos los casos los docentes utilizaron una gran cantidad de tiempo (entre 20 y 40 minutos) para verter conceptos acerca de lo que es ser estudiantes universitarios, las responsabilidades que acarrea, el privilegio de serlo, para brindar, luego, una serie de pautas de conductas que esperaban que cumplieran. En una de las clases, incluso, un docente utilizó toda la extensión de la misma para darles lo que consideraba eran “consejos” que les serían de utilidad en su paso por la Facultad, llegando incluso a disculparse por hablar de esto en lugar de dar una clase con contenido jurídico (sic).

Las diferencias en estos discursos introductorios tuvieron más que ver con las características personales de cada uno de los docentes que con el contenido de los mismos. Así, mientras algunos utilizaron un tono paternalista y otros uno más amigable, en todos los casos había

líneas comunes, que pueden resumirse en las afirmaciones que reproducimos a continuación:

- “Que estar sentados allí es una responsabilidad y privilegio”.
- “Que implica grandes responsabilidades y sacrificios”.
- “Que deben cumplir con reglas de asistencia *so* riesgo de quedarse fuera de la carrera” (aunque éstas no se publicaran en ningún sitio y los docentes declararan no saber muy bien cuáles eran).
- “Que deben cumplir con reglas de conducta como la puntualidad y otras (como no comer ni tomar nada durante la clase, aunque el docente sí lo haga) para ‘jerarquizar’ el espacio universitario”.
- “Que deben disfrutar ser estudiantes de Derecho, ya que, de lo contrario, están equivocados en su elección”.

Sólo un docente los felicitó por haber elegido la Facultad pública. Ante estos discursos, los estudiantes se mostraron totalmente pasivos, a menos que les requirieran la participación. Y sobre ésta, queremos remarcar lo siguiente: la mayoría de las veces, el docente hacía preguntas retóricas. Pero, aun cuando el docente quería una verdadera respuesta, y a pesar de brindarles confianza para que participen, alentándolos incluso, los estudiantes eran reprendidos si no contestaban de acuerdo a lo que esperaban.

A continuación de esta introducción a la vida universitaria, y siguiendo el mismo esquema en todas las clases observadas, los docentes de ambas materias –aunque con programas diversos– preguntaron a los estudiantes qué era el derecho; ya en esta etapa todos señalaron que había comenzado propiamente el dictado de la materia. Los estudiantes se animaron a contestar relacionando al derecho con las leyes y definiéndolo por su función: ordenar la sociedad, como algo inherente a la misma, como una defensa que tienen los ciudadanos contra el Estado, como una manera de resolver los conflictos o bien como una forma de realizar la justicia. Esto fue similar en todas las comisiones. Los docentes escucharon estas definiciones y, en todas las clases observadas, ofrecieron como contrapartida diferentes conceptos de derecho. Éstos tenían por principal objeto diferenciarlo de la moral y del derecho natural. Y, en este punto, podemos señalar que todos, aunque aclaraban que la definición dependía del punto de vista que se adoptara, mostrando un alto

grado de flexibilidad en el delineado del objeto jurídico, siguieron un concepto de derecho con las siguientes características:

- El derecho positivo es diferente de la moral y del derecho natural, aunque pretenda realizar lo uno o lo otro.
- La coercibilidad del derecho positivo como rasgo diferencial del mismo y opuesto a las reglas morales.
- La independencia de la validez del derecho positivo aun cuando no cumpla con el derecho natural, aunque se inspira en éste y pretende realizarlo.
- El origen exclusivamente estatal.
- La necesidad del mismo, como producto inherente a la constitución de la sociedad (no pactado) y su positividad en cuanto es la herramienta por antonomasia para regular pacíficamente los conflictos.
- Identificación del derecho con el derecho privado en cuanto “espinas dorsal” del derecho mismo.

Aun cuando trataron de mostrar que había muchas definiciones posibles y que ninguna de ellas era más verdadera que otra, todos ofrecieron un concepto similar. Además, la recontextualización de un discurso positivista en los términos que en el apartado siguiente detallaremos, no dejó de ser impuesta a pesar de los esfuerzos más o menos convincentes por señalar que no hay un único concepto válido de derecho. Esto se hizo notorio en las correcciones que hacían los docentes de las ideas que ofrecían los estudiantes cuando le preguntaban qué era el derecho. Esto nos lleva a concluir, con respecto a un análisis preliminar en este apartado, que en la clasificación es fuerte y claramente delimitado lo que es el derecho y lo que no puede pensarse como parte integrante del conocimiento jurídico. Lo mismo sucede con el enmarcamiento, siempre fue fuerte, de tal manera que el ritmo, la secuencia y el criterio fueron manejados exclusivamente por los docentes.

V. ANÁLISIS DE LOS DATOS

A. *LOS CONCEPTOS DE CAMPOS Y SU APLICACIÓN AL DERECHO*

Una de las cuestiones fundamentales que Bernstein plantea es que no hay dos discursos correspondientes a dos clases de educación: la

educación en valores y la educación en habilidades. Por el contrario, la educación es el campo donde se juegan las relaciones de poder de una sociedad y, por eso mismo, la decisión de qué se enseña a quién –poder y clasificación– y cómo –enmarcamiento y control– no tiene que ver con el contenido instruccional sino que es el reflejo del orden social imperante en una sociedad determinada. Esto, traducido a nivel microinstitucional, implica que el discurso regulativo, el que crea orden social, es el que demarca cuál es el contenido instruccional. El discurso pedagógico, que forma parte del concepto más amplio de dispositivo pedagógico, está compuesto por estos dos discursos, cuya separación es en realidad analítica. Lo que es más, el discurso instruccional depende del regulativo. Hemos visto, además, cómo esto es traducido a nivel sociológico en dos campos: el de producción del conocimiento y el de recontextualización del mismo.

Si pensamos en la aplicación de esta teoría a la enseñanza jurídica universitaria, vemos que tenemos que partir de un hecho insoslayable: la lucha por definir lo que es derecho y, por consiguiente, el método adecuado para su estudio y su enseñanza. Al tratarse de una construcción social, se hace evidente que existirá una disputa en torno a quiénes son sus creadores, productores y reproductores legítimos. Y, en este sentido, el conocimiento y su transmisión son centrales ya que en gran parte implican la decisión de qué normas se tomarán en cuenta, cómo se las interpretará y cuáles serán los alcances de su aplicación.

Antes de avanzar en el análisis que nos habilita la teoría de Bernstein, quisiéramos poner de relieve que él estaba pensando sus conceptos para la escuela primaria y, en menor medida, para la secundaria. Y es en estos niveles que se llevaron adelante sus investigaciones. Consideraba, además, que éstos eran campos de reproducción y que tenían estrecha relación con el de recontextualización. Por otra parte, sostuvo que el campo de producción es el de la universidad. Y, en sus investigaciones, utilizó como ejemplos del discurso recontextualizado áreas del conocimiento pertenecientes a las ciencias duras o naturales. De hecho, uno de los ejemplos que da para graficar las diferencias entre los campos y la función del discurso pedagógico es el de la física. En esta vena, señala que una cosa es la física que hacen los físicos en el campo de producción

y otra, muy distinta, es la física como materia del nivel secundario, producto de una recontextualización sesgada por lo ideológico.¹⁶

Todo lo dicho representa una dificultad para una investigación que se propone ver cómo se recontextualiza un conocimiento de un objeto cultural sobre cuya definición hay una constante disputa. Así, las construcciones teóricas de los campos de producción y recontextualización, pero también las del de reproducción, influyen en la conformación de ese objeto. Los campos se superponen mutuamente y, lo que genera una dificultad mayor, la universidad no cumple con el rol que se le asigna en la teoría, esto es, el de campo de producción. Así, no creemos que sea tan claro que una cosa es lo que es el derecho según lo que se investiga en el campo de producción y otra, muy diferente, lo que se dice que es en los campos de recontextualización y reproducción.

B. EL DISCURSO QUE SE RECONTEXTUALIZA

Por todo lo dicho, conviene empezar por afirmar, apoyándonos en las observaciones aquí realizadas y en trabajos anteriores,¹⁷ que nuestra facultad es un espacio de reproducción por excelencia. Y ésta tiene lugar a partir de una recontextualización que responde a una visión regulativa, esto es, depende del poder. Así, el discurso sobre el derecho que circula, como vimos, es que éste es un instrumento en sí mismo bueno, que sirve para la obtención de la paz social o la justicia, diferente de la moral y del derecho natural, pero que tiende a la realización de aquéllos. Y, lo más importante, se identifica al derecho con el Derecho Civil, en suma, con el derecho de la propiedad privada. Además del discurso se deduce que lo impensable es una sociedad sin derecho, o que el derecho puede ser un instrumento de dominación o de legitimación del orden instituido o que es, meramente, un producto contingente de un pacto entre los individuos. Se transmite un concepto que lo configura como algo natural e inherente a nuestra supuesta condición de seres gregarios.

Si pensamos que teorías del campo de producción se recontextualizan, la idea casi intuitiva que surge es que se trata del positivismo. Pero, en

¹⁶ BERNSTEIN, *Poder...*, op. cit., p. 108.

¹⁷ Ver PEZZETTA, Silvina, "La enseñanza del Derecho desde una perspectiva sociológica jurídica. Un estudio de caso en una Facultad de Derecho", en *Revista de Derecho de la Universidad Católica del Norte*, Coquimbo, Chile, 2008.

toda recontextualización operan las reglas regulativas de orden social y, por eso, las que responden a la constitución del poder tal como se da en una sociedad determinada. Por tanto, la recontextualización siempre genera un producto diferente del que circula en el campo de producción. Así, el positivismo recontextualizado adquiere unas características propias que lo alejan del que se elabora en el campo de producción. En este sentido, tomaremos lo dicho por el profesor Norberto Bobbio para poder entender las diferencias entre el positivismo jurídico como teoría del derecho y el positivismo que recontextualiza el discurso pedagógico. En su libro *El problema del positivismo jurídico*,¹⁸ realiza la siguiente descripción sobre diversos tipos de positivismo:

1. En primer lugar:

Por positivismo jurídico como teoría entiendo aquella concepción particular del derecho que vincula el fenómeno jurídico a la formación de un poder soberano capaz de ejercer la coacción: el Estado. Se trata de aquella común identificación del positivismo jurídico con la teoría estatal del derecho. Históricamente, esta teoría es la expresión o la toma de conciencia, por parte de los juristas, de la formación del Estado moderno, que es la monopolización del poder de producción jurídica por parte del Estado.¹⁹

Para el autor, es Ehrlich quien mejor ha subrayado las características definitorias de esta versión del positivismo:

- a) Toda decisión judicial presupone siempre una regla preexistente.
- b) Esta regla está siempre dada por el Estado.
- c) El complejo de las reglas dadas por el Estado constituye una unidad.²⁰

2. Además del anterior, hay un positivismo como forma de *approach*²¹ a la enseñanza y al estudio del derecho que es, en oposición a un enfoque de la enseñanza y del estudio del derecho que debe ser.

3. Por último, el positivismo ideológico que, al sostener la creencia en ciertos valores, otorga al derecho que es, y en base a este solo hecho,

¹⁸ BOBBIO, Norberto, *El problema del positivismo jurídico*, 3ª ed., México, Fontamara, 1994.

¹⁹ BOBBIO, op. cit., 1994, p. 43.

²⁰ BOBBIO, op. cit., p. 44, citando a EHRLICH, en su obra *Die juristische Logik*.

²¹ Valga aclarar que es este término, proveniente de la lengua inglesa, el que utiliza Bobbio para referirse a este tipo de positivismo.

una valoración positiva. Sería, más bien, una teoría de la justicia antes que una teoría descriptiva del derecho.

El positivismo como *approach* al estudio del derecho y como teoría del derecho se relacionan fáctica e históricamente. Cuando a finales del siglo XVIII los juristas dejaron paulatinamente de lado el derecho natural y comenzaron el estudio del derecho positivo, éste era el derecho unificado por el poder estatal de las monarquías absolutas. Bobbio cree que es posible decir que el positivismo jurídico como *approach* y como teoría nacieron a un tiempo. Pero, la implicación histórica no conlleva, necesariamente, una implicación lógica. Es claro que en ese momento histórico el estudio del derecho como hecho conducía a la concepción estatal del derecho porque, en efecto, todas las reglas que los juristas elaboraban como derecho vigente provenían directa o indirectamente del Estado. Esto fue lo que, a juicio de Bobbio, llevó a unir ambas posturas. Es decir, el positivismo jurídico apareció como estatismo por razones históricas. No obstante, con respecto al modo de estudiar el derecho y no al modo de entenderlo, se ha podido hablar de positivismo jurídico con referencia a otros ordenamientos, tales como el ordenamiento internacional y el ordenamiento canónico que claramente no tienen las características que se le asignan al primer tipo de positivismo (estatalidad y coactividad).

De acuerdo a lo observado, entonces, podemos decir que el discurso pedagógico recontextualiza al positivismo en sus diferentes versiones: en primer lugar, hay un *approach* positivista. Y, aunque compartamos con Bobbio que este método de acercarse al estudio del derecho no implica necesariamente al positivismo como teoría y/o como ideología, en nuestra facultad el vínculo es aún indisoluble. Esta ligazón se deduce por la presencia mayoritaria de la ciencia dogmática en la estructura curricular, con el recurso a los tratados y manuales escritos por sus representantes que refuerzan el dominio de la segunda clase de positivismo enunciado y dan paso a la tercera concepción. De esta manera, las valoraciones que se hacen del derecho positivo por el solo hecho de estar vigente confirman la existencia de la tercera concepción del positivismo bobbiano, el positivismo como ideología; sin dudas el paradigma jurídico reinante en nuestra facultad. En última instancia, nos encontramos con un producto

teórico especial que llamaremos positivismo-dogmático, que es un producto propio y original del campo de recontextualización.

Ahora bien, como ya venimos adelantando, el campo de producción del conocimiento sobre lo jurídico no es autónomo en el sentido de que los mismos que operan en la práctica del derecho y en su producción son quienes recontextualizan y reproducen el discurso. Por eso, es de especial importancia estudiar lo que sucede en las aulas. A través de tal estudio es posible concluir que los campos definidos por Bernstein como diferenciados, en nuestro caso, están superpuestos.

Por último, cabe señalar que el discurso regulativo, que los docentes mismos diferenciaban del instruccional, no sólo es coincidente con éste sino que es el que lo demarca. Sólo considerando a los estudiantes como privilegiados y no como sujetos del derecho a educarse, como receptores pasivos de conocimiento, como sujetos que deben cumplir pautas de conductas preestablecidas y no negociables, es posible transmitir el concepto de Derecho que señalamos se transmite en estas materias. Así, como no se reconoce que el derecho es un producto social y, como tal, contingente, que responde a ciertos intereses, que no se trata de la mera concreción de los ideales morales o de justicia que plasma el legislador, el rol del adquirente se convierte en meramente receptivo ya que no hay espacio para discutir sobre algo que ya está acabado. Si la dogmática, con su concepción estática y conservadora de lo social, es la que imprime el carácter de lo que se considera Derecho y, consiguientemente, a sus estudios legítimos, está claro por qué hay una imbricación armoniosa con un enmarcamiento y control muy fuertes.

VI. CONCLUSIONES

Si bien los datos pueden ser trabajados muchísimo más de acuerdo a la teoría, creemos que lo expuesto es un puntapié para poder pensar qué es lo que sucede en nuestras aulas. Estamos conscientes de que está sobrediagnosticado que el discurso que circula es el del positivismo; no obstante, éste no es cualquier positivismo. Desde el campo de producción del conocimiento jurídico, muy difícilmente se lo reconocería como tal. Por otra parte, la idea de que se trata de un solo discurso, de que implica la traslación de relaciones de poder y control a nivel microins-

titucional, se ve claramente cuando observamos las clases. La necesidad, en primer año, de marcar las pautas de conducta, en otras palabras, el fuertísimo discurso regulativo, deja a las claras que es en un enmarcamiento fuerte donde se juega la permanencia de las relaciones de clasificación-poder que sostiene una institución. Esperamos, en un futuro, seguir haciendo contribuciones que permitan profundizar en el conocimiento de lo que sucede en las aulas universitarias en las que el Derecho se reproduce.

Reformas curriculares

Simposio Institucional “Gestión del Cambio Curricular: el caso de la carrera de Abogacía”. Presentación

En el marco del Congreso de Pedagogía en Educación Superior llevado a cabo durante los días 7 al 9 de septiembre de 2009, tuvo lugar el Simposio Institucional “Gestión del Cambio Curricular: el caso de la carrera de Abogacía”, organizado por la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Dicho simposio tuvo como eje principal encarar el debate sobre la gestión de los cambios curriculares en el caso de la carrera de Abogacía en diversas e importantes facultades de Derecho de universidades nacionales e internacionales.

La propuesta tuvo origen en el diagnóstico acerca de que frecuentemente el cambio y actualización progresiva en todos y cada uno de los diversos aspectos de las principales funciones de la universidad (en lo académico, de extensión e investigación) obedece a múltiples causales cuyo resumen es difícil de concretar. Desde la aceleración del cambio tecnológico hasta los procesos de integración y globalización de lo político y cultural, pasando por otras causales más cercanas a nuestro medio y vinculadas con las necesidades de mejorar los parámetros académicos, la calidad y accesibilidad de los estudios, todas ellas ocupan un lugar relevante y destacado a tener en cuenta en la agenda de la gestión hacia el cambio curricular. Los pasos a seguir y las herramientas con las que trabajan quienes se embarcan en esta importante, más necesaria labor, distan de ser uniformes y de éxito asegurado. A menudo, las autoridades y/o el equipo que tomen a su cargo esta tarea deberán probar unas y abandonar otras, según el contexto en el que les toque llevar adelante tal cambio curricular.

Las variables que inciden en estos procesos de cambio se constituyen en sus facilitadoras u obstaculizadoras. El contexto de órganos de gobiernos colegiados con representación de diferentes estamentos, los pro-

cesos de elección periódica de las autoridades, el juego de balances y contrapesos que representan son factores que enmarcan un contexto particular en las universidades públicas. Esto es sin duda determinante en los procesos de adopción de decisiones e implementación de los cambios aprobados. Las universidades, como instituciones de educación superior orientadas al desarrollo y preservación de la cultura, están organizadas en torno a tres grandes funciones: la docencia, la investigación y la extensión universitaria. Tal misión institucional supone regularmente que le cabe poner en discusión el saber heredado. En la universidad todo debiera ser puesto en discusión, y sin embargo, es una entidad sumamente conservadora al momento de reflexionar y actuar sobre sí misma, su misión y su pertinencia.

A su vez, la matriz de relaciones horizontales entre los profesores y la presencia de los diferentes claustros en el cogobierno les otorga a las universidades mayor complejidad al momento de discutir e implementar cambios que los que presentan las estructuras burocráticas piramidales.

Es usual que importantes académicos, reconocidos en su campo disciplinar por los aportes relevantes al conocimiento científico, se conviertan en agentes del no cambio, cuando se trata de cuestionar cómo se enseña o cómo se organiza la docencia o la investigación. Muchas veces las complejas discusiones que se derivan de un cambio de plan de estudios terminan enfocándose en problemas tales como: de qué manera va a quedar mi asignatura en el nuevo plan, si será obligatoria o electiva, si tendrá mayor carga horaria que la actual. Todo aquel que haya participado de un proceso de reforma de plan de estudios puede testimoniar los reclamos de muchos docentes tendentes a dotar a su asignatura de mayor centralidad en el nuevo diseño curricular y del reclamo sobre el aumento de la carga horaria, la que, según se manifiesta, nunca alcanza para dictar la asignatura. Debates en torno a la explicitación de los perfiles profesionales para los que se está formando o cómo se representan en el plan de estudios los diferentes enfoques y perspectivas en torno a la ciencia jurídica quedan mayormente olvidados o puestos en un segundo lugar.

A su vez, debemos señalar los condicionantes externos a la institución, con especial énfasis a las asociaciones profesionales, las más de las veces preocupadas por resguardar las condiciones de competencia en el mer-

cado profesional que de ser el vehículo para delimitar los campos de pertinencia en la formación profesional. La universidad debe responder adecuadamente a un conjunto de demandas sociales, a través de sus funciones de docencia (formación), investigación y extensión, y en este camino el aporte de agentes externos relevantes, como las asociaciones profesionales, es sustantivo. Si solapan en sus diagnósticos el interés en la preservación del acceso al mercado profesional en mejores condiciones de competencia, diluyen el potencial de su aporte.

A su tiempo, no es inusual encontrarnos con planteos estrictamente orientados a disminuir las exigencias curriculares, en muchos casos condicionados por el debate electoral, ausente en frecuentes oportunidades de contenido y profundidad, que alcanzan lugares comunes en el debate estudiantil de propiciar que cuanto más rápido y más fácil mejor, y olvida no tan sólo la responsabilidad social que implica otorgar un título habilitante para el ejercicio profesional, sino también el hecho mucho más práctico de que lo que no se estudia hoy, en algún momento se lo deberá hacer. Un raro caso de fuga hacia adelante, desechando todas las amplias posibilidades de formación de alto nivel y amplio acceso, por la ilusión de la rápida posesión de una credencial profesional.

Se señalan estas cuestiones sólo a modo de ejemplo, para ayudar a delimitar el campo objeto del simposio. Poner sobre la mesa los intereses en pugna, los distintos agentes que están involucrados, los marcos institucionales que condicionan sus actuaciones, entre otros factores relevantes, es clave para conducir procesos de cambios exitosos, que se construyan sobre la base del debate democrático amplio, compatible con las bases de una institución de educación superior pública.

Las contribuciones presentadas tuvieron por finalidad traer al evento la experiencia de actores fundamentales de la obra de conducción y gestión universitaria de prestigiosas universidades que pudieron llevar y alcanzar con éxito estos desafíos. Las presentaciones en este simposio intentaron dar cuenta de las experiencias llevadas a cabo en el marco de los diversos procesos de gestión curricular desarrollados en tales universidades de los exponentes, aportando consejos, propuestas e ideas en relación con las diferentes etapas de dicho proceso y el modo en que han sido puestos en marcha en estos casos concretos y sus resultados. Participaron de este evento con sus contribuciones la ex directora del

Programa de Derecho de la Universidad Autónoma de Mexicali (México), profesora María Aurora Lacavex Barumen; el vicedecano de la Facultad de Derecho de la Universidad San Carlos (Guatemala), profesor César Landelino Franco, y el decano del Departamento de Derecho de la Universidad UNICOC (Bogotá, Colombia) y director general de Instituto Latinoamericano de Altos Estudios (ILAE), profesor Germán Silva García. Participaron como invitados especiales el decano de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario, profesor Ricardo Silberstein; la decana de la entonces Escuela de Derecho de la Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires, profesora Laura Giosa; el director decano del Departamento de Derecho de la Universidad Nacional del Sur, profesor Bouzat, y la secretaria académica de la misma institución, profesora Pamela Tolosa; el director de Posgrado de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, profesor Miguel Ángel Ciuro Caldani. La coordinación del panel estuvo a cargo del secretario académico de esta Facultad, Gonzalo Álvarez. A continuación reproduciremos algunas de las exposiciones agradeciendo, desde ya, la autorización de sus respectivos autores para la presente publicación.

Cambio y resistencia en la concepción y organización de los programas de Derecho

GERMÁN SILVA GARCÍA*

INTRODUCCIÓN

Son los programas académicos en derecho uno de los campos en los que concurre una mayor resistencia a todo cambio. El rechazo a las novedades es mayor en el ámbito de los contenidos curriculares, en especial, cuando están referidos a la definición del plan de estudios. La formación jurídica se encuentra marcada, con un acento intenso, por un peso enorme de largas tradiciones, las cuales suelen constituirse en barrera principal contra las innovaciones. La manera como esas tradiciones inciden sobre los planes de estudios varía en los distintos países latinoamericanos o de Occidente, según los procesos históricos y sociales específicos y, en especial, de acuerdo con el modo singular como se ha configurado la cultura jurídica. Pero esas tradiciones acostumbran ser un factor que limita seriamente los procesos de cambio. A ello se suma la oposición al cambio gestada por facciones que tienen posiciones dominantes en las Facultades de Derecho que, en particular, temen que sus intereses corporativos se vean afectados y su poder menoscabado.

Las reuniones de las Facultades de Derecho latinoamericanas de Lima y Santiago de Chile, en la década de los 50 del siglo XX, fueron motor de algunas transformaciones importantes en la enseñanza del De-

* Doctor en Sociología de la Universidad de Barcelona. Máster en Sistema Penal y Problemas Sociales de la misma casa de estudios. Abogado de la Universidad Externado de Colombia. Investigador del Instituto Latinoamericano de Altos Estudios -ILAE-, profesor e investigador de la Institución Universitaria Colegios de Colombia -Unicoc- y de la Universidad Militar Nueva Granada.

recho.¹ En particular, se trató de definir un plan de estudios común con asignaturas clásicas combinado con cursos electivos que reflejaban un componente flexible. La flexibilidad entonces era una gran novedad. Pero, desde esa época, con escasas excepciones, muy poco parece haber cambiado en Colombia. En efecto, hoy en el país, la gran mayoría de programas de Derecho, que son alrededor de 191, son casi iguales a los programas de la década de los 50 y, por ende, también idénticos entre sí.² Aunque las normas de calidad exigen que los programas establezcan cuáles son sus atributos propios y característicos, lo que todos debieron hacer en los últimos cinco años al presentar su documentación al Ministerio de Educación Nacional, lo cierto es que ello sólo sirvió para constar como todos los planes de estudios parecen estar “cortados con la misma tijera”, pues los unos se copian a los otros.³ Así, se observa con frecuencia que un programa reclama, por ejemplo, que su supuesta especial particularidad consiste en la formación de abogados en derecho comercial para la empresa privada, pero hay otros 30 programas que predicán lo mismo como si fueran los únicos en la faz de la Tierra en descubrir ese perfil y, además, tales declaraciones no tienen traducción significativa ninguna en sus planes de estudios.

Es más, hasta mediados de esta década, los programas de Derecho se caracterizaban por ser notoriamente rígidos y poco interdisciplinarios,

¹ HINESTROSA, Fernando, “Declaración de principios sobre la enseñanza del Derecho en América Latina”, en *Externado*, Segunda Época, nro. 1, Bogotá, Universidad Externado de Colombia, 1959, p. 111.

² Sistema Nacional de la Información de la Educación Superior –SNIES– del Ministerio de Educación Nacional. Fuente página Web del Ministerio, [en línea] <www.mineducacion.gov.co>, consultada en septiembre de 2009. Sin embargo, el promedio de estudiantes por programa es muy bajo en comparación con otros países. Con todo, se trata de la segunda oferta más diversificada de estudios en derecho después de la brasileña. Colombia tiene una muy alta participación de la educación privada universitaria, que era hace algunos años la sexta del mundo. Banco Mundial, *La enseñanza superior*, Washington, 1995, p. 39.

³ Durante cinco años, entre 2004 y 2009, el autor fue miembro de la Comisión Nacional Interinstitucional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior –Conaces–, organismo asesor del Ministerio de Educación Nacional que rendía concepto para el otorgamiento del registro calificado a los programas académicos (autorización por siete años para desarrollarlos), por lo que pudo revisar casi todos los programas de Pregrado en Derecho existentes en el país, que se presentaban al Ministerio.

con cargas muy altas de asignaturas por período académico, en las que podían verse 12 o 14 materias a la vez. Los contenidos son muchas veces desbordantes, porque el profesor procura adelantar lo máximo que puede la materia y saturar al estudiante con información, dado que un docente siempre piensa que su materia es la más importante del programa, sin considerar que el alumno tiene varios otros cursos. Muchos programas responden todavía a esas características. Desde un punto de vista metodológico sigue predominando el uso de la cátedra magistral, con un rol pasivo por parte del estudiante, que trata de copiar literalmente el dictado del profesor, por lo que una clase es sobre todo un ejercicio para escritores, para luego memorizar esos contenidos y repetirlos mecánicamente, sin ningún asomo crítico, en dos y a veces un examen por período académico. La cátedra magistral tiene no pocas bondades, pero muchas veces es el único recurso de enseñanza existente desde que se tiene memoria. Actividad de aprendizaje que suele limitarse al momento de los exámenes, sobre la base de los apuntes tomados al profesor y haciendo gala únicamente de buena memoria.⁴

Este trabajo versa sobre los procesos de cambio y la resistencia a ellos en los programas de Derecho, sobre todo en la concepción y la organización de los currículos. Por cambio social, en sentido amplio, se entienden las variaciones en la estructura o en las relaciones de la sociedad, por regla general, de un fenómeno u objeto que hace parte de ella, es decir, de una sección de la sociedad o de un componente de la vida social. Esa noción es aplicada al terreno de la educación jurídica, donde el cambio está referido a las alteraciones en las estructuras educativas, lo que abarca componentes institucionales y curriculares, y a las relaciones educativas, lo que comprende las interacciones de distinto orden entre los diferentes estamentos de la comunidad universitaria (directivos, docentes y estudiantes). Aun cuando las personas suelen asociar la idea de cambio a la sensación de progreso, conforme al concepto an-

⁴ De allí que, luego de una investigación realizada en la década de los 70 del siglo XX, se señalara que la educación jurídica en Colombia era intelectualmente poco exigente. La descripción de la época es un retrato de lo que sucede en la actualidad y fue descrito arriba en el texto. LYNCH, Dennis O., *Legal Roles in Colombia*, Upsala, Scandinavian Institute of African Studies e International Center of Law in Development, 1981, p. 52.

terior, hablar de cambio social no puede ser interpretado como cambio positivo. Tales juicios de valor son un asunto distinto al análisis de las dinámicas de cambio y de resistencia, que promueven o procuran detener las transformaciones sociales en los estudios jurídicos, lo que corresponde al objeto de este texto. Para realizar ese examen se tomará como eje un programa de Derecho ofrecido por una institución universitaria de Bogotá, de carácter privado, que lidera un ambicioso proceso de transformaciones curriculares, cuya presentación será adicionada con referencias a otros casos puntuales. Paralelamente, por tratarse de la otra cara de la misma moneda, dialécticamente se evaluarán los factores y estrategias en los que se funda la oposición al cambio, valga decir, la resistencia.

En las últimas dos décadas, sólo cinco programas en Derecho, entre 191 que se ofrecen a nivel nacional, tienen particularidades de alguna envergadura que los distinguen de otros programas, en especial, proveyéndoles de una identidad propia. Se trataría de los programas de Derecho de las universidades Javeriana, Santo Tomás, Nacional, Andes y UNICOC.

La Universidad Javeriana, regentada por la comunidad de sacerdotes jesuitas, fue autorizada para impartir educación jurídica en 1623 y clausurada en 1767, para luego ser restaurada en 1930. Es una institución privada localizada en Bogotá y Cali, la cual acoge a estudiantes de clase alta, media alta y media, que por decenas de años jugó un papel casi monopólico, en asocio con la Universidad del Rosario, en la formación de las élites conservadoras y liberales.⁵ El programa de la Universidad Javeriana, en realidad, no ha sufrido cambios sustanciales en las últimas décadas, sino que más bien conserva su orientación clásica, que ya hace parte de unas tradiciones con alguna antigüedad, pero que lo caracterizaban como un programa distinto. El rasgo característico del programa radica en una formación interdisciplinaria con una participación resaltada de la economía, que significa un énfasis único en derecho de la empresa, comercial y financiero. Sin embargo, por tratarse de un perfil de formación desarrollado desde hace varias décadas, por determinación tanto

⁵ Ese papel de formación de las élites, sobre todo, capitalinas, ha disminuido, al ser compartido con otras instituciones, algunas con mayor ascendencia en ese campo.

de sus directivas como de su cuerpo docente, que hace parte más de las tradiciones que de las innovaciones, no será objeto de comentarios aquí.

La Universidad Santo Tomás, dirigida por los padres dominicos, fundada en 1580 y reabierta en 1965 después de un largo cierre, es una Universidad privada con seccionales y programas en Medellín, Bucaramanga y Villavicencio, que cuenta en la actualidad con usuarios de clase media baja y media. Desde hace años la Universidad adoptó un sistema bastante singular de educación por módulos, lo que significa la concentración de todas las materias de un área del programa en el mismo período académico, lo que se combina con un plan de lecturas fundamentales.⁶ Ese sistema modular aplicado desde hace años no significa una variación reciente, por lo que no se comentará.

La Universidad Nacional de Colombia, creada en 1867, es una institución de educación superior pública, con una población estudiantil de clase media baja y media, que ofrece un programa de Derecho en Bogotá. La Universidad Nacional de Bogotá es ante todo el estandarte, valga decir el caso más destacado, de la universidad pública colombiana. A comienzos de la década de los 90 la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional promovió una profunda reforma curricular que, en especial, abrió el programa a la interdisciplinariedad en el ámbito de la ciencia política y de lo que se podría llamar: “los estudios sociojurídicos”. A comienzos de esta década se presentó, no obstante, una contrarreforma, pero, pese a ello, valdrá la pena mencionar el caso.

La Universidad de Los Andes, que inició actividades en 1949, es una universidad privada situada en Bogotá, con estudiantes de clase alta y media alta, que en la actualidad ocupa un lugar de liderazgo en la formación de las élites políticas, sociales y económicas del país. La matrícula que cobra es con distancia la más cara del país. Su programa de Derecho es tal vez el que, desde la década de los 90, con mayor ambición y de modo más sistemático y racional emprendió una discusión sobre el currículo de derecho y el sentido de la formación jurídica de sus abogados egresados. Así mismo, su programa de Derecho es uno

⁶ Por ejemplo, el área de Derecho Administrativo se evacua de modo concentrado en un solo semestre.

de los que ha adelantado las reformas más radicales, aunque, por ello mismo, de las más controvertidas.

La Institución Universitaria Colegios de Colombia -Unicoc-, fundada en 1975, es una institución privada con sedes en Bogotá y Cali, con una población estudiantil de clase media y media baja, que ha tenido una trayectoria reconocida en el campo de las ciencias de la salud, mientras que su programa de Derecho es bastante reciente. El programa tiene un talante completamente innovador dentro del contexto de la educación jurídica colombiana que, como se ha anotado, es sumamente conservadora. Fundamentalmente, la descripción y análisis de los cambios en este programa van a ser empleados como eje de la exposición que se presenta aquí.

El programa de Derecho y Ciencias Políticas de -Unicoc-, que conozco de cerca por estar vinculado al mismo como director de programa (decano), es un caso interesante de cambios en los contenidos curriculares y en la misma concepción de los estudios de derecho. Tales innovaciones fueron posibles en razón de tres factores: la legislación en materia de educación y las políticas de Estado, las posiciones y relaciones predominantes en la institución de educación y, en tercer lugar, la concepción sobre el derecho y la profesión jurídica que las respaldan. En definitiva, son las tres variables anteriores las que, de modo general, resultan determinantes para obstruir o potenciar el cambio.

LA LEGISLACIÓN Y EL CAMBIO

Sobre la legislación, es preciso indicar que la Constitución Política de 1991 garantiza la autonomía universitaria (art. 69), lo que desde luego comprende para las instituciones de educación superior la independencia para proveer y organizar con libertad los planes de estudios y demás aspectos curriculares de los programas académicos.⁷ A su vez, de modo complementario, la Constitución garantiza también las libertades de enseñanza, cátedra, aprendizaje e investigación (art. 27). Ciertamente, el Estado, por ser la educación un servicio público que cumple una función social, tiene atribuciones de inspección y vigilancia de la calidad (art. 67

⁷ Los alcances de la autonomía universitaria fueron fijados en Corte Constitucional, Sentencia C-47 de diciembre de 1994, magistrado ponente Carlos Gaviria Díaz.

de la Constitución Política), pero ello bien entendido debe armonizar con la autonomía universitaria.⁸ Es más, se percibe a la autonomía como un medio para lograr, lo que sería el objetivo, la calidad de la educación.⁹ De allí que las normas que regulan las facultades de supervisión de la calidad de la educación, la Ley 1188 de 2008, el Decreto 2566 de 2003 y el Decreto 1001 de 2006, establezcan estándares de calidad cuyo aseguramiento no afectaría la libertad para organizar los contenidos curriculares de un programa.¹⁰

Las condiciones de calidad están referidas a la denominación del programa, su justificación, los contenidos curriculares, el modelo de organización de las actividades, la investigación, la proyección social o relación con el sector externo, el sistema de selección y evaluación, el personal académico, la autoevaluación, la estructura académico-administrativa, el seguimiento a egresados, los medios educativos, la infraestructura, el bienestar universitario y los recursos financieros destinados al programa.

⁸ Precisamente la no incompatibilidad ni contradicción entre autonomía e inspección y vigilancia fue planteada en la Corte Constitucional, Sentencia C-195 de abril de 1994, magistrado ponente Vladimiro Naranjo.

⁹ Es entendida la autonomía universitaria como la libertad ideológica para organizar y desarrollar instituciones de educación superior y programas académicos con la pretensión de asegurar su calidad. Se define a la ideología como las ideas interpretativas acerca de los fenómenos sociales, que pueden expresarse como creencias, valores o concepciones. Las concepciones, que corresponden a lo que se conoce como la ciencia y la filosofía, pueden diferenciarse de las creencias en tanto se arriba a ellas como consecuencia de la aplicación de un método y, además, están sujetas a verificación (las tesis científicas) o deben estar soportadas en una estructura lógica y en una argumentación convincente (los discursos filosóficos), nada de lo cual significa que sean equivalentes a la verdad. Una universidad puede optar en el plano ideológico por adoptar determinados valores, por ejemplo, la solidaridad social; ciertas creencias, por ejemplo, la fe católica para ilustrar su misión; una clase particular de concepciones, por ejemplo, la teoría de la norma jurídica de Norberto Bobbio para examinar el derecho, o un modelo pedagógico constructivista o alguna teoría de las organizaciones para definir su estructura de funcionamiento.

¹⁰ En realidad, los decretos 2566 de 2003 y 1001 de 2006 habrían sido derogados, incluso, los requisitos de calidad consignados en el Decreto 2566 en forma expresa, por mandato de la Ley 1188 de 2008. Sin embargo, el Ministerio de Educación Nacional, mediante un acto administrativo, una directiva ministerial, sostuvo y, por ende, mantuvo la vigencia del Decreto 2566. Obviamente, el Ministerio de Educación Nacional continúa aplicando tales disposiciones.

De modo adicional, todavía estaría vigente la Resolución 2768 de 2003 que regula “las características específicas de calidad para los programas de pregrado en derecho”, en apenas dos artículos, que establecen unas pautas mínimas sobre algunos aspectos esenciales de la formación de los abogados que, en modo alguno, pueden llegar a afectar la libertad para determinar los aspectos curriculares de un programa.¹¹ La norma citada se limita a establecer que existen: un componente jurídico, que abarca los derechos constitucional, civil, administrativo, penal, laboral o del trabajo e internacional, sin más agregaciones; un componente humanístico, para la formación integral, que aparece referido sobre todo a la interdisciplinariedad; un componente transversal para la formación en competencias interpretativas y otras análogas; un componente de prácticas profesionales, junto a algunas otras prescripciones.

En conclusión, la legislación es altamente favorable a los cambios en la enseñanza del Derecho, fundamentalmente debido a que no establece requisitos que puedan ser invasivos u obstáculos para la autonomía universitaria. Así mismo, en términos generales y pese a algunas excepciones, los organismos asesores del Gobierno en materia de educación, la Comisión Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior –Conaces– y, por otra parte, el Consejo Nacional de Acreditación –CNA– han respetado hasta ahora en sus conceptos y recomendaciones la autonomía universitaria.¹²

En Colombia, la regla había sido la de una fuerte intrusión del Estado en la reglamentación de los programas académicos, especialmente en los estudios de derecho, por la importancia política y social de los abogados, a lo que se sumaron los discursos de alarma social sobre exceso de abogados o faltas a la ética, traducidos en mayores controles a sus programas.¹³ Hasta 1992, las normativas establecían en forma bastante

¹¹ Dicha resolución habría sido derogada también al no tener valor legal el Decreto 2566 y, en cambio, ordenar la Ley 1188 que se expidieran las resoluciones específicas de condiciones de calidad de los programas académicos. No obstante, el Ministerio de Educación también prosigue todavía aplicando esta resolución, al considerarla vigente.

¹² Un análisis de las políticas de Estado y las prácticas de Conaces, en SILVA GARCÍA, Germán, “Prospectivas sobre la educación jurídica”, en *La formación jurídica en América Latina*, Bogotá, Universidad Externado de Colombia, 2006, pp. 39 y ss.

¹³ Un buen ejemplo fue la investigación sobre los abogados impulsada en el Gobierno de Ernesto Samper (1994-1998), un excelente estudio sociojurídico, pero que culmina

pormenorizada el *pensum* de los programas de Derecho (Acuerdo 6 de 1990, Decreto 1221 de 1990 y Decreto Ley 80 de 1980), lo que dejaba muy poco margen para las iniciativas innovadoras. Esto, como una constante histórica en la que se pueden rastrear no pocos antecedentes en la misma línea e, inclusive, precedentes con intervenciones bastante más gravosas, como la Ley de marzo de 1826 que reglamentaba los estudios de derecho en 33 capítulos y más de 300 artículos, que ahogaban cualquier opción de libertad o de cambio.¹⁴ También antes de la Constitución Política de 1991, incluso, de acuerdo con la legislación existente, la modificación en el plan de estudios en una materia de un programa era sometida a la aprobación del Estado.

Claro, el que la legislación en materia de educación jurídica y las políticas estatales en el campo sean favorables al cambio, en modo alguno significa que vayan a producirse por ello transformaciones. Bastante se ha hablado acerca del papel del derecho para producir cambios sociales, en este caso sería del derecho de la educación, y la conclusión obvia ha sido que por sí solo no basta para generar mutaciones sociales.¹⁵ De hecho, a pesar de una legislación y unas políticas propicias la inmensa mayoría de los programas de Derecho han permanecido inalterados en los últimos cincuenta años. El punto es que las normas comentadas son dispositivas o simplemente permisivas, es decir, admiten la introducción de cambios, pero no los fuerzan, ya que son prescripciones que no imponen ninguna obligación de hacer.¹⁶ En el escenario de los requisitos de calidad de los programas académicos, a diferencia de la situación anterior, sí existen mandatos obligatorios que han alentado algunas transformaciones, pero éste es otro tema que será comentado más adelante. En todo caso, se tiene una legislación que en términos generales no ofrece

con un débil análisis y propuestas reducidas a la intervención en la educación jurídica, sobre la base de un escándalo alarmista con el que se diagnosticaba la situación. Al respecto, el Ministerio de Justicia y del Derecho. *El abogado en el tiempo de la gente*, Bogotá, Ministerio de Justicia y del Derecho, 1995, pp. 128 a 144.

¹⁴ SILVA GARCÍA, Germán, *La profesión jurídica*, t. I, en *El mundo real de los abogados y de la justicia*, Bogotá, Universidad Externado de Colombia e ILSA, 2001, pp. 36 a 38.

¹⁵ Sobre el derecho y el cambio social, COTTERRELL, Roger, *Introducción a la sociología del derecho*, Barcelona, Ariel, 1991, pp. 53 a 69.

¹⁶ Sobre las normas permisivas, véase LUMIA, Giuseppe, *Principios de teoría e ideología del derecho*, Madrid, Debate, 1989, pp. 33 y 34.

oposición a los cambios curriculares y, a la par, hay una legislación especial referida a condiciones de calidad, que promueve las transformaciones.

LAS POSICIONES SOCIALES Y LAS RELACIONES DE PODER

A más de una legislación y una política estatal que no sea intrusiva y respete la autonomía universitaria, otra condición indispensable, para que la innovación en la educación jurídica pueda realizarse, corresponde a las posiciones y relaciones predominantes en la institución de educación. Aquí el punto es que la resistencia al cambio es desplegada por quienes pueden verse afectados por las transformaciones.¹⁷ Dentro de una Universidad, en una facultad o programa de Derecho, que constituye un espacio social, concurren sujetos que tienen posiciones sociales, con mayor o menor grado de poder y prestigio, y que van a invertir sus recursos para preservar el estado de cosas que les resulte favorable o, según las conveniencias, promover el cambio. Las sociedades son por su naturaleza conflictivas, y la universidad y la facultad son una microsociedad que comparte los mismos elementos de conflictividad. Entonces, comparecen distintos grupos con alguna identidad, que se conforman y reconfiguran continuamente, los cuales han acumulado un cierto grado de poder que van a utilizar para realizar sus intereses e ideologías comunes.

Pero la experiencia indica que, por regla general, el estamento de profesores más antiguo, que también tiene el mayor poder, es al tiempo el más apegado a las tradiciones y aquel partidario de la inmovilidad absoluta. Finalmente, esta condición es de muy difícil gestión, los profesores que se sienten afectados, por ejemplo con los cambios en los planes de estudios, sea por la disminución de horas de clase o la fusión de asignaturas, ni se diga de la supresión de su materia, serán los primeros en armar un frente de oposición y en intentar manipular a la comunidad estudiantil.

En la mayoría de los programas, quien los dirige deben asegurar ciertas condiciones de gobernabilidad, lo que demanda concertar los cam-

¹⁷ Acerca de la interacción social en grupos pequeños y el cambio social, LENK, Kart, "Dinámica de grupo y cambio social", en *Los cambios sociales*, comp. por Amitai y Eva Etzioni, México, Fondo de Cultura Económica, 1992, pp. 318 a 323.

bios con los distintos grupos con presencia en la facultad. La concertación reclama de la negociación, en medio de un delicado equilibrio político. El corolario de un panorama como el descrito es que los cambios se producen, pero de modo bastante paulatino.

Estos grupos pueden estar organizados por rama del derecho o departamento al que pertenecen, por su vinculación mayor a la investigación como actividad principal o al ejercicio profesional en el mundo extrauniversitario, por los títulos académicos que son también títulos de nobleza cultural tal como lo señala Pierre Bourdieu, por la filiación política de sus miembros, por el tipo de vinculación como profesor de tiempo completo o de hora cátedra, por el poder y prestigio del líder o líderes del grupo obtenidos en altas posiciones estatales del gobierno o la magistratura o como autor tratadista.¹⁸ Todos los eventos anteriores y otros expresan formas de capital cultural, político y social que acumulan los grupos para defender sus intereses en la relación con otros grupos.¹⁹

Un caso en el cual se impulsó una reforma profunda y radical a los estudios de derecho fue el de la Universidad Nacional en Bogotá, a mediados de la década de los 90 del siglo anterior. El Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos -ILSA-, una entidad externa a la Universidad que había promovido en América Latina desde la década de los 80 el "uso alternativo del derecho", había alcanzado una influencia considerable en la Facultad de Derecho, cuyo decano era de ILSA. Esa influencia se tradujo en una discusión del plan de estudios y una reforma curricular que permitió que el programa se poblara de materias de estudios políticos y sociojurídicos, con una inclinación a la izquierda política y a lo que se conoce como las teorías críticas del derecho, todo lo cual ocurría como un proceso paralelo a la creación y desarrollo de la carrera de Ciencia Política que vendría a ser desarrollada por estos mismos profesores. Pero la radicalidad de la reforma dividió a la Facultad en los bandos de los técnico-jurídicos y los llamados sociojurídicos, con una fuerte polarización. Después el decano que había liderado la reforma

¹⁸ BOURDIEU, Pierre, *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus, 1988, pp. 22 a 26.

¹⁹ Sobre las formas de capital y su papel, BOURDIEU, Pierre, *Poder, derecho y clases sociales*, Bilbao, Desclée, 2000, p. 131.

pasó a ser rector de la Universidad y por errores políticos elementales no se aseguró la continuidad de la línea que había patrocinado las reformas. En cambio, se iniciaron persecuciones de todo orden contra quienes eran cercanos a ILSA, poco después arribó otro decano que apoyaban los técnico-jurídicos que acosó con saña a los sociojurídicos y los obligó a decidir su vinculación entre los programas de Derecho y Ciencia Política, al que se marcharon la mayoría, con lo que el programa de Derecho, salvo pocas excepciones, volvió a ser regentado por abogados que más que responder al apelativo con el que se les identificaba, eran abogados tradicionalistas, seguidores del formalismo jurídico. Este caso expresó altos niveles de conflictividad, poca concertación y, finalmente, bastante autoritarismo, con una polarización extrema que perjudicaba a toda la comunidad al igual que los procesos de calidad.

En otros eventos, que han comprometido a varias universidades, se han producido algunas transformaciones de cierta importancia, a pesar del conservadurismo imperante y sin que hayan concurrido procesos de concertación, al contrario, han sido más bien dinámicas con alguna conflictividad, pero en ellos el factor que desató los cambios y se impuso ha sido el de las normas que regulan la calidad de los programas académicos. En universidades como La Gran Colombia, la Católica de Colombia, la Santo Tomás, la Militar Nueva Granada, la Sergio Arboleda, la Sabana, etc., las exigencias para el cumplimiento de las normas de calidad obligaron a otorgarle un papel de alta relevancia a la investigación académica, por tanto a los investigadores, quienes vienen a ser además necesariamente el personal mayoritariamente de tiempo completo. Así, en varias facultades los profesores con título de doctor, dedicación de tiempo completo y trayectoria investigativa acreditada con trabajos publicados se han empoderado de los programas de Derecho y auspiciado algunos pequeños cambios, sobre todo en el posgrado. Sus antagonistas suelen ser profesores mayores, con alto prestigio profesional, varios de ellos ex magistrados, con baja o ninguna titulación de posgrado, con escasa o ninguna producción intelectual, muchas veces vinculados de hora cátedra, bastante propensos a adoptar actitudes que conduzcan a la permanencia de las tradiciones.

Entre estos dos grupos sociales, se traban en la actualidad las mayores contradicciones en los programas de Derecho. Al final, los primeros se

imponen en las contradicciones que los enfrentan, con el apoyo decisivo de los directivos universitarios, no porque los últimos tengan un alto grado de compromiso con la investigación, etc., sino porque el cumplimiento de los estándares de calidad, consignados en las normas legales, es indispensable para ofrecer programas, o para obtener la acreditación de alta calidad dispensada por el Ministerio de Educación Nacional, un tipo de certificación que se convierte en un factor de competencia en el mercado. Empero, como se ha dicho, los cambios impulsados en este escenario han sido poco profundos y han estado referidos sobre todo al posgrado.

El perfil del profesor líder ha cambiado sustancialmente; antes, los programas de Derecho buscaban vincular profesores de hora cátedra, que laboraban en posiciones profesionales muy destacadas, especialmente de la magistratura, para atraer público, sobre todo para el posgrado. Hoy ese tipo de profesor, que todavía tiene un agregado con valor en el mercado educativo, no es el prototipo de docente ideal, que más bien sería un profesor de tiempo completo, doctorado, autor de varias publicaciones que, no obstante, posiblemente nunca ha tenido una actuación profesional muy destacada, pues ha estado dedicado a la academia. Así, los académicos profesionales han suplido a los profesionales con dedicación parcial a la academia. El profesor líder es, en todo caso, muy importante, pues su mayor poder y prestigio terminan siendo elementos que sustentan el cambio en los programas.

En el caso tomado para hablar de las innovaciones, el programa de Derecho de Unicoc, la condición relativa a las estructuras y las relaciones de poder fue superada sin problemas, en realidad ni siquiera se planteó verdaderamente, puesto que el programa era nuevo. Cuando un programa es nuevo el cambio es realmente factible, pues no hay intereses creados. Por esto la gran área abierta a las innovaciones en la educación jurídica colombiana son los programas de posgrado, donde sobre todo se proponen especialidades nuevas, pues se trata de programas novedosos la mayoría de las veces. Además, en todo caso, el grueso de profesores que comenzaba a contratarse, en el caso particular de Unicoc, era partidario de la innovación y estaba comprometido con una visión crítica de los estudios de derecho, fuera de lo cual las directivas de la institución eran seguidoras radicales de la introducción de cambios en el diseño del programa, ya que en una ciudad como Bogotá, donde hay

más de 40 programas de Derecho, y en un país donde se ofrecen alrededor de 191 programas de Derecho (con una cobertura baja por programa, que puede tener en promedio 700 estudiantes), ser innovadores para poseer unos rasgos distintivos era visto como una necesidad imperiosa, incluso no sólo como una cuestión de búsqueda de identidad, sino para poder sobresalir dentro del mercado.

LAS CONCEPCIONES SOBRE EL DERECHO Y LA PROFESIÓN JURÍDICA

El tercer factor relativo al cambio tiene que ver con la concepción acerca del derecho y de la profesión jurídica, esto es, los discursos. Lo que supone una correlación entre la educación legal y la formación de la conciencia jurídica.²⁰ Por ejemplo, en lo que concierne al entendimiento de lo que es el derecho, su percepción como mecanismo de protección de los derechos fundamentales, propugnados por el Estado social de derecho, debería reflejarse en el plan curricular del programa. O, también en el mismo ámbito de la comprensión del derecho, por ejemplo, su visión como construcción prescriptiva que tiene una profunda imbricación con la compleja realidad social, debería repercutir en la introducción de un fuerte acento interdisciplinario, que vincule el derecho a las problemáticas sociales. Asimismo, en el ámbito de la profesión jurídica, la investigación sobre sus tendencias y acerca de las necesidades del mercado de trabajo en materia de competencias profesionales debería tener una directa traducción en la estructura curricular del programa. Influye también la comprensión que se disponga sobre los fines de la profesión de abogado.²¹

Los temas anteriores pocas veces se exponen en forma directa cuando se va a discutir una reforma curricular. Aunque parezca increíble, lo cierto es que la mayoría de las veces los profesores universitarios de derecho jamás han reflexionado sobre una concepción del derecho y su impacto sobre los planes de estudios de la carrera de abogado, por lo que discurrir sobre ella les cuesta enormes dificultades. Sencillamente,

²⁰ Un análisis de su influencia y expresión en LISTA, Carlos A. y Ana María BRÍGIDO, *La enseñanza del Derecho y la formación de la conciencia jurídica*, Córdoba, Sima, 2002, pp. 37 y ss.

²¹ Una exposición sobre las características de la profesión jurídica en SILVA GARCÍA, *La profesión* cit., pp. 233 a 257.

no se han hecho la pregunta. Sin embargo, aunque no puedan verbalizar muy bien “su concepción” o “la concepción” del derecho, ni puedan hacer una presentación sistemática sobre ella que la relacione con la estructura curricular de un programa de formación jurídica, sea de pregrado o posgrado, ello en ningún caso significa que no haya alguna concepción del derecho latente en las discusiones sobre el currículo. Aunque sea de modo no sistemático, a veces algo intuitivo, algún tipo de concepción estará presente. Es más, probablemente se trate de una visión bastante tradicional acerca del derecho, sobre cuyos fundamentos y funciones no se sabe mucho, pero es la que se sigue. Así, ella jugará un papel que puede, según el caso, ser tanto positivo como negativo, a efectos de impulsar o frenar los cambios en la educación jurídica.

En cuanto a las características y orientaciones sobre la profesión jurídica, ellas deben poner al estudioso de la reforma curricular en contacto tanto con la filosofía, para pensar en qué clase de abogado se quiere, como con la sociología, específicamente, con la sociología de las profesiones o la sociología jurídica que se ha ocupado del estudio de las profesiones, para conocer cuál es la clase de demandas que emergen del mercado de trabajo y cuáles las características y competencias del profesional de derecho más valoradas o apetecidas. Por regla general este aspecto, estrechamente conectado al anterior, tampoco es explícito en las discusiones curriculares. Pero de nuevo, el que se apoye en visiones tradicionales y poco críticas sobre la profesión, el que se carezca de datos empíricos que informen sobre las tendencias profesionales, etcétera, no significa tampoco que el tema no esté presente en las discusiones y reformas curriculares, aunque sea de manera tácita.

Las tendencias de la profesión jurídica influyen sobre las ramas del derecho que en un determinado período pueden tener mayor incidencia en el ejercicio profesional o una demanda superior en el mercado de trabajo. También las orientaciones y rutas que sigue la profesión están relacionadas con las diferentes ocupaciones jurídicas y los distintos grados de demanda que recaen sobre ellas. Los senderos que toma la profesión jurídica se conectan con el tipo de competencias requeridas en mayor medida. El análisis de la situación de la profesión permite descubrir áreas de trabajo para las universidades del todo inexploradas que pueden ser una apuesta decisiva en el futuro.

En definitiva, la concepción sobre el derecho y la percepción sobre la profesión jurídica, para bien o para mal, están presentes en la discusión sobre las reformas y los cambios curriculares, pero la mayoría de las veces de modo intuitivo, improvisado e irreflexivo.

La reforma curricular al programa de Derecho de la Universidad de Los Andes en la segunda mitad de la década de los 90 en el siglo anterior, que significaba una disminución sustancial de cursos y actividades académicas, por ejemplo, del área de Derecho Penal, a más de un énfasis bastante intenso en la formación en competencias hermenéuticas y argumentativas, entre otros aspectos, respondía con bastante coherencia al examen sobre la profesión. Se trataba sobre todo de un análisis acerca de las características profesionales de los abogados de la propia Universidad de Los Andes y de la demanda de servicios profesionales del mercado específico que afectaba a esa clase de abogados. Los abogados de Los Andes trabajan sobre todo como funcionarios del alto gobierno o consultores del Estado y de la empresa privada, en el último caso en las áreas de derecho financiero, comercial y de los negocios. Su dedicación a la judicatura o al litigio en los tribunales es excepcional, sobre todo en la rama penal, casi extraña a su perfil. Tampoco, en términos de deber ser, a la Universidad de Los Andes le interesa la preparación de abogados para esos nichos de la actividad profesional. De allí que exista una racionalidad plena entre las características del currículo y el examen de la profesión de abogado (limitada a los abogados de Los Andes, que legítimamente pueden ser los que les interesan).

UN CASO ATÍPICO DE INNOVACIÓN EN LA EDUCACIÓN JURÍDICA

Ahora bien, con relación al programa de Derecho de Unicoc que se ha tomado como caso singular de las transformaciones en la educación jurídica colombiana, ¿en qué consistieron las innovaciones? Ellas aparecen referidas a distintos aspectos, enfoque a una formación por competencias ocupacionales, transformación del plan de estudios, introducción de estrategias singulares para alcanzar otras competencias (comunicativas, investigativas, etc.), modelos de profundización en la interdisciplinariedad y flexibilidad, variación de los requisitos de grados, lo que se explica enseguida:

1. LAS COMPETENCIAS OCUPACIONALES

En los programas de Derecho colombianos, por regla más que general, el entrenamiento de los abogados apunta a proveerlos, cuando no a atiborrarlos, de un saber enciclopédico. El objetivo de la educación, entonces, es suministrar más y más información, para lograr que los estudiantes alcancen una erudición teórica sin par. Sin embargo, hoy, el acceso a la información no es un problema, al contrario, hay un exceso de información, donde más bien se trata de limitarla y establecer filtros que controlen su calidad. Asimismo, estos futuros profesionales que cargan consigo un exceso de información teórica, no saben qué hacer con ella, pues ¿cuál puede ser la utilidad de ese saber descomunal? El saber por el saber, no para transformar el mundo, puede servir a una pose o a exhibiciones intelectuales, pero, hoy, es del todo inútil en términos prácticos.

De la misma manera, se ha observado que la gran mayoría de ese saber enciclopédico, con el paso del tiempo, no es retenido. La posesión de información que no es utilizada, además, que ha sido aprendida en intensas pero muy cortas jornadas de estudio, lleva a que esa información así adquirida desaparezca pronto. Igualmente, algunos programas, dentro de la pretensión de transmitir la mayor cantidad de información, rellenan los planes de estudios con multitud de materias. Como se dijo antes, hay programas de Derecho con hasta doce o catorce asignaturas en un mismo período académico, pese a que la legislación establece un sistema de organización de las actividades académicas en créditos que impedirían hipotéticamente que un estudiante trabaje, en forma presencial y autónoma, más de nueve horas diarias. Estos programas se resisten a disminuir la carga de asignaturas de un semestre pues, por una parte, afectarían los equilibrios de las posiciones y relaciones predominantes de poder en la facultad y, por otra, creen que el propósito de entregar una formación completa no se cumple si el programa no está desbordado de asignaturas.

A diferencia del cuadro descrito, el programa de Derecho de Unicoc enfila hacia una formación en competencias ocupacionales, dentro de la idea de que, sobre la base de una sólida formación teórica, el programa debe preparar a sus egresados en el saber hacer, esto es, en el desempeño de alguna de las ocupaciones principales de la profesión jurídica. Es lo que el sociólogo alemán Ulrich Beck pronosticaba en su análisis de la

problemática de la globalización y los conflictos que ella acarrea: que la educación “en contextos de competencia social” es la estrategia del presente para reorientar la política educativa y asumir los retos actuales, en los que la educación puede ser el capital más importante.²²

Así, el rasgo distintivo más característico del programa de Derecho de Unicoc es que apunta a la formación en competencias ocupacionales, propias de la profesión jurídica, que se concretan en tres grandes áreas, entre las cuales los estudiantes de noveno semestre deben seguir la ruta de formación que más se adecue a sus expectativas e intereses personales. Tales áreas o énfasis son: 1. *Tribunales*: donde se pretende formar a quienes van a laborar en el campo de la administración de justicia, como jueces, fiscales o abogados litigantes. 2. *Gerencia y Empresa*: que pretende la preparación de los abogados que van a actuar en el escenario de la empresa privada, como consultores o abogados de sus departamentos jurídicos. 3. *Política y Gestión Pública*: donde deben prepararse los funcionarios que van a vincularse a la administración pública como funcionarios del Estado o en el rol de consultores de la administración.

En el programa, el énfasis en Gerencia y Empresa cuenta con los siguientes cursos:

1. Gestión de Recursos Humanos.
2. Toma de Decisiones.
3. Planeación y Evaluación.
4. Análisis Económico del Derecho.
5. Administración y Desarrollo Organizacional.
6. Gerencia Estratégica.
7. Psicología y Técnicas de Negociación.

Los conocimientos involucrados se relacionan con la administración de empresas, la economía, la psicología y el derecho. Los objetivos son entender la dinámica y necesidades de la empresa; comprender los parámetros de trabajo, lenguaje y conocimientos del empresario; incentivar el trabajo en equipo e interdisciplinario; promover una cultura de evitación del conflicto o no litigación. No se trata de preparar abogados empresarios, sino abogados que puedan trabajar con empresarios.

²² BECK, Ulrico, *¿Qué es la globalización?*, Barcelona, Paidós, 1998, p. 191.

En el programa, el énfasis en Política y Gestión Pública abarca los siguientes cursos:

1. Gobierno y Políticas Públicas.
2. Derecho Disciplinario.
3. Teoría del Poder y la Democracia.
4. Administración y Desarrollo Organizacional.
5. Hacienda Pública.
6. Psicología y Técnicas de Negociación.

Los conocimientos envueltos en el desarrollo del énfasis están vinculados con la ciencia política, la administración de empresas, las finanzas públicas, la psicología y el derecho. Los objetivos apuntan a preparar un tipo de funcionario público, también un consultor de la administración pública que, en el primer caso, pueda desempeñarse como alto funcionario con atribuciones de dirección o como funcionario técnico en el campo jurídico que comprenda las problemáticas y racionalidades propias del gobierno y del ejercicio de la política. El abogado, en especial quien trabaja en la administración pública, debe estar preparado para gobernar, pues el ejercicio del derecho es el ejercicio del poder político. En términos generales, se trata también de conocer la lógica y dinámicas de la administración pública. La importancia de este énfasis es clave, además, debido a que la gran mayoría de los estudiantes colombianos de Derecho, de conformidad con la investigación empírica desarrollada, pretenden laborar como funcionarios de la administración y trabajar en derecho administrativo.²³

La investigación sobre las orientaciones de la profesión jurídica ha sido, entonces, clave a efectos de delimitar las necesidades de formación en este terreno.²⁴

El tercer énfasis es el relativo a Tribunales, que comprende las siguientes asignaturas:

1. Análisis del Conflicto Social.
2. Oralidad Judicial.

²³ En 2004 realizamos con el concurso del ICFES una investigación empírica, inédita, en la que se encuestó a los estudiantes de Derecho que presentaron el ECAES de ese año. El dato proviene de esa encuesta.

²⁴ El asunto se puede ahondar en SILVA GARCÍA, "Prospectivas..." cit., p. 78.

3. Teoría y Práctica Procesal.
4. Organización de la Oficina Jurídica.
5. Organización y Gestión Judicial.
6. Conciliación y Tratamiento de los Conflictos.
7. Sociología de la Profesión Jurídica.

En este caso, la formación de jueces, fiscales y abogados litigantes es el objetivo. Este énfasis tiene correlación con la sociología, la administración de empresas, la psicología y el derecho. Se trata de preparar un operador jurídico bastante competente para comunicarse en forma oral, que sepa como se manejan las relaciones con los clientes o usuarios de la administración de justicia, que entienda las dinámicas del conflicto social, que esté en condiciones tanto de administrar y gestionar una oficina de abogado como un despacho judicial y de manejar el personal subordinado a su cargo, además de dominar las claves del proceso judicial oral y escrito. Aunque la imagen del abogado litigante era la representación simbólica de todo aquello que encarnaba la profesión jurídica en el imaginario social: profesión liberal independiente, de intelectuales críticos que trabajan de modo autónomo, con su propio despacho, esa imagen es más una representación puramente simbólica, del ideal de abogado, cada vez más presente en los recuerdos de la memoria y menos en las realidades, donde, en cambio, el abogado, probablemente, es un empleado de la administración pública, que carece de independencia, la cual ha cambiado por seguridad y estabilidad. Sin embargo, una porción de la profesión se dedica todavía a desempeñarse en el litigio, que si bien no es mayoritaria, tiene el importante papel de llevar al escenario judicial y traducir en términos jurídicos los intereses de la población que representa.

El principal problema que ha supuesto la organización de los énfasis anteriores ha sido que, en varios de sus componentes, era necesario construir el saber interdisciplinario especializado que serviría de soporte, para lo que se ha tenido que trabajar con equipos interdisciplinarios, pues los conocimientos necesarios existían, pero como saberes disciplinarios desvinculados del derecho o de los requerimientos de la profesión jurídica.

2. EL PLAN DE ESTUDIOS

Las modificaciones en el plan de estudios de la carrera de Derecho de Unicoc están estrechamente conectadas con los análisis sobre las tendencias de la profesión jurídica, las orientaciones en las enseñanzas del derecho y las concepciones existentes entre sus profesores y directivos sobre el derecho. Entre los puntos anteriores, no se había hecho hincapié en ello antes, pero resulta de importancia notable observar de manera crítica las orientaciones y rumbos que sigue la educación jurídica, tanto a nivel nacional como internacional, a fin de detectar y aun anticipar las nuevas líneas que se entretejen. Con fundamento en los elementos anteriores se tomaron varias medidas, que comprendieron:

Una disminución de materias de Derecho Civil y la fusión de varias materias de la rama. Una redefinición del componente interdisciplinario que, entre otras acciones, supuso la supresión de la materia de Derecho Romano y la creación de dos cursos de Historia del Derecho, occidental y nacional. Un acento marcado en la formación constitucional, principalmente en torno a la teoría de los derechos fundamentales, dentro del propósito de construir un marco teórico jurídico para el Estado social de derecho, que pueda ser utilizado como modelo general para la interpretación y aplicación del derecho. Un mayor énfasis en el Derecho Administrativo y las competencias de gobierno y administración pública, dado que, ya había sido anotado, se ha identificado que la mayoría de los egresados de los programas de Derecho aspiran a trabajar como empleados del Estado. Puede explicarse sobre lo anterior lo que sigue:

En la enseñanza del Derecho Civil, los programas colombianos de la carrera de Abogacía son bastante tradicionales.²⁵ En particular, responden a la más antigua de las concepciones sobre el derecho en cuanto a que el aprendizaje y la enseñanza del Derecho son el estudio y la instrucción en el Derecho Civil. Por ello, los programas de Derecho, prácticamente todos sin excepción, están plegados a rebozar de materias de Derecho Civil. Son una representación de los programas de Derecho del siglo XIX,

²⁵ Sobre las tradiciones y su impacto en la organización del currículo en Venezuela, PÉREZ PERDOMO, Rogelio, "La educación jurídica en Venezuela 1960-2005: expansión y diferenciación", en *La formación jurídica en América Latina*, Bogotá, Universidad Externado de Colombia, 2006, pp. 314 y 315.

donde además de algo de Derecho Canónico y muy poco de Derecho de la Administración y Penal, lo que se aprendía era Derecho Civil “patrio” y romano. En los programas de Derecho se acostumbra a ver una materia por cada uno de los cinco capítulos o libros del Código Civil, esto es: 1. Personas; 2. Bienes; 3. Obligaciones; 4. Contratos, y 5. Sucesiones, que en los programas organizados por semestres se vuelven hasta diez materias, en versiones I y II de cada una de las materias anteriores. A ellas algunos programas suman alguna materia como “Negocios Jurídicos”, y todos los programas una o dos materias de Derecho de Familia, según que el programa sea anual o semestral, complementadas con entre dos a cuatro materias de Derecho Civil Romano. Lo anterior sin contar las asignaturas de Derecho Comercial, que se toman como una área o rama del derecho separada.

La sobredimensión anterior del Derecho Civil, típica de la enseñanza del Derecho en el siglo XIX cuando, en realidad, esa rama concentraba la esencia del saber jurídico, puede ser ahora exagerada y desproporcional frente al desarrollo de las restantes áreas del derecho. Entre fines del siglo XIX y la década de los 30 en el siglo XX se desarrolló el Derecho Laboral en América Latina, animado por el movimiento sindical o el paternalismo de Estado, que luego se perfecciona y alcanza nuevos progresos en el terreno de la seguridad social con el auspicio del Estado social de derecho. El Derecho Administrativo, como consecuencia del intervencionismo estatal y de la configuración de Estados fuertes, grandes en dimensiones y atribuciones, adquiere una importancia predominante en la segunda mitad del siglo XX. El Derecho Constitucional con el papel activo de los tribunales constitucionales y las acciones para la defensa de los derechos fundamentales, aun cuando ello no pueda ser referido para todos los países latinoamericanos, adquiere una importancia cualitativa que lo coloca como la base principal de los procesos de interpretación y aplicación del derecho. El Derecho Penal relativo a la preservación del orden, que obtiene mayor importancia entre finales del siglo XIX y las tres primeras décadas del siglo XX, cuando asume un rol protagónico en el ejercicio del control social, pero que vuelve a tener una importancia prioritaria en países como Colombia en las últimas décadas. Frente a los sucesos anteriores, el Derecho Civil ha perdido una importancia de manera creciente y acelerada. Ciertamente, todavía es esencial, pues se en-

cuentra en las bases de muchos de los desarrollos de otras ramas del derecho como, por ejemplo, el Derecho Civil de las Obligaciones y de los Contratos se encuentra en la base del Derecho Administrativo de la contratación estatal, pero pese a ello el Derecho Civil no tiene la trascendencia extraordinaria directa e inmediata que poseía antes. También ocupaba el último lugar entre las predilecciones de los estudiantes de Derecho de último semestre.²⁶

Por ello, el “Derecho Civil Personas” se fusionó con el “Derecho de Familia” y el de “Sucesiones”, dadas las conexiones existentes entre los tres, para ser tratado en un semestre. Al “Derecho Civil Bienes” se adicionó el estudio de la “propiedad intelectual”, de mayor importancia contemporánea que los conceptos básicos del Derecho de Bienes, y se redujo a un semestre. El “Derecho de Obligaciones” se conservó en un semestre y el de “Contratos” en dos.

Por su parte, el “Derecho Romano”, de gran importancia histórica en la formación del Derecho del Capitalismo, no obstante no se enseña como una Historia del Derecho, ya que la presentación de sus mandatos nunca aparece relacionada con los contextos en los que se produjeron.²⁷ Es más, se acostumbra a presentar el Derecho Romano como producto de un instante, como si el Derecho Romano, de bases justinianas, hubiese sido el derecho de los cientos de años del Imperio Romano. Por ello mismo, con la materia no se ve historia del Derecho Romano, sino un Derecho Civil derogado, que luego el estudiante confunde continuamente con el Derecho Civil vigente. En cambio, lo que se introdujo en el plan de estudios fue la “Historia del Derecho”, en dos semestres, en vez de los cuatro en los que solía verse el “Derecho Romano”, materias en las que el Derecho Romano es apenas un capítulo, entre varios. Esos otros temas, varios de ellos antecedentes más inmediatos y temas de mayor importancia social y política, como por ejemplo, la legislación napoleónica, etc., pueden verse todos en el espacio de la “Historia del Derecho”.

²⁶ Ése fue el resultado en la encuesta aplicada con el apoyo del ICFES en 2004.

²⁷ Sobre el papel relevante del derecho romano en el proceso de consolidación del capitalismo, TIGAR, Michael E. y Madelaine R. LEVY, *El derecho y el ascenso del capitalismo*, México, Siglo XXI, 1978, pp. 22 y ss.

El componente interdisciplinario, sobre el que se volverá más adelante, posee otras varias asignaturas en el plan de estudios, puesto que esa clase de formación es otra nota característica del programa.

En cuanto al “Derecho Constitucional”, de importancia secundaria anteriormente, pues se le consideraba una exposición del marco general de organización del Estado y un conjunto de normas “performativas”, que sólo expresaban un deber ser ideal e inalcanzable, ha adquirido gracias a la acción de los tribunales constitucionales gran trascendencia. En particular, los desarrollos del derecho, desde una creación judicial motivada por los derechos fundamentales y la práctica de la Corte Constitucional colombiana, lo han transformado en un saber esencial en el proceso de interpretación y aplicación del derecho en todos sus campos. De allí que el plan de estudios contenga un “Derecho Constitucional general”, dos asignaturas de “Derecho Constitucional colombiano” y una materia de “Derechos Fundamentales”.

También el acento del Derecho Administrativo es otra de las novedades. Ya se ha explicado que responde a la orientación de las nuevas generaciones de abogados hacia el trabajo en el Estado. Igualmente, a la demanda de profesionales por parte del Estado, que es el mayor empleador. También, a la importancia cualitativa del Derecho Administrativo dentro de formas de organización estatal intervencionistas. Así, el “Derecho Administrativo general” ocupa dos semestres, el “Derecho Administrativo especial” otros dos, a los que se suman como refuerzo tres materias adicionales: “Derecho Tributario”, “Contratación estatal” y “Administración pública”. La última materia, una expresión especializada de la administración de empresas, espera conectar su saber con el desempeño de las funciones públicas. También, aunque son materias del componente interdisciplinario, poseen una conexión con el constitucional y el administrativo, lo mismo que con el desempeño en la administración pública, que conviene citarlas: tales materias son “Teoría del Estado e ideas políticas” y “Alto gobierno y ciencias políticas”.

En el campo del derecho público, además del “Derecho Internacional Público”, se encuentran el “Derecho Económico nacional e internacional” y el “Derecho del Comercio Internacional”, a tono con las transformaciones impulsadas por los procesos de globalización.

3. OTRAS COMPETENCIAS

Los abogados deben tener un manejo apropiado de las competencias comunicativas (escritas y orales, en lengua castellana), el tipo de competencias básicas, probablemente, más importantes para un jurista. Sin embargo, una queja reiterada de los empresarios respecto de los profesionales universitarios colombianos es que no esperan que sepan mucho de la disciplina profesional, ni ello les preocupa, pues lo necesario lo aprenderán en la empresa, pero esperan que sepan escribir bien, cosa que frecuentemente no ocurre con muchos aspirantes. Lo cierto es que los abogados deberían saber hablar y escribir con mucha suficiencia, competencias básicas que debían manejar desde el colegio, lo que en realidad no ocurre, y que la universidad no ayuda sistemáticamente ni a completar en sus vacíos, ni a desarrollar en niveles de mayor profundidad.

De allí que el programa de Derecho de Unicoc incluya actividades académicas que tienen por objeto el desarrollo de competencias de comunicación oral y escrita, junto a competencias investigativas. Para esos efectos dispone de cursos en comprensión, producción de textos y comunicación. En ellos reciben clases de dramaturgos sobre expresión corporal, manejo de la voz y expresión vocal, lo que tiene por objeto preparar a los estudiantes para los procedimientos orales en particular, lo mismo que para, en términos generales, comunicarse oralmente en cualquier situación con adecuada dicción y propiedad. Este tipo de cursos, de carácter obligatorio, no se llevan a cabo en los programas de Derecho colombianos, que apenas pueden llegar a tener, en pocos casos, algunas actividades culturales de extensión que son de libre elección como, por ejemplo, la inscripción en el grupo de teatro de la institución. La comprensión de textos, por su parte, lo que pretende es que los estudiantes aprendan a leer los textos, razonar sobre su contenido e interpretarlos en forma adecuada. La producción de textos aspira a desarrollar las competencias que giran en derredor del oficio de escribir. El progreso de esas competencias de comunicación escrita se complementa con otra estrategia. Los estudiantes deben escoger en cada período académico una materia en la que, previa investigación, tendrán que elaborar un trabajo sobre una de las materias del programa que los estudiantes

escogen libremente, y cuya realización es ejecutada con la tutoría del profesor de la materia respectiva.

La anterior estrategia debe además, de modo transversal, servir para que los estudiantes aprendan a investigar. En muchos programas de la carrera de Derecho se utiliza hacer cursos de metodología de la investigación. Desde luego, suministrar algunos elementos teóricos sobre investigación es útil, pero esta competencia exige un proceso de aprendizaje que sólo se realiza sobre un supuesto: a investigar se aprende investigando. Los estudiantes, en un programa con períodos académicos semestrales, deben preparar diez trabajos a lo largo de la carrera, con un grado de dificultad que aumenta a medida que se avanza de un período a otro. Al final, la expectativa es que los alumnos tengan un dominio sobre las dos competencias. La investigación y los gajes de la comunicación escrita.

Los programas de Derecho tradicionales suelen considerar como una de las opciones de grado, de carácter electivo entre varias opciones, la de elaborar un trabajo de "tesis". Sin embargo, por una parte, la gran mayoría de los estudiantes optan por hacer la judicatura (prestar servicio, la mayoría de las veces gratuito, por regla general en una entidad pública, por períodos de seis meses a un año según el caso). Las pocas tesis que se presentan, casi siempre, son trabajos bastante malos, pues el estudiante, que en ese momento ya ha egresado de la universidad, empieza por primera vez a enfrentar el ejercicio de escribir un trabajo de envergadura y a explorar lo que es la investigación. De allí que luego, en el nivel del doctorado, los programas de Derecho tengan tantos problemas para una eficiente graduación de sus alumnos. El programa de Derecho de Unico prefiere, en cambio, promover la formación en las dos competencias indicadas en proceso que atraviesa toda la carrera.

Igualmente, aunque ello es bastante común en los programas de Derecho, como resultado de la acción de las normas de calidad de la educación y de Conaces, los programas de Derecho suelen incluir cursos en una segunda lengua.

De otra parte, la preparación para el ejercicio profesional, en varias de las ocupaciones que integran la profesión jurídica, supone un entrenamiento integral e interdisciplinario que se ejecuta por medio de una

estrategia que se conoce como la clínica jurídica. La clínica jurídica no es un ejercicio exclusivo del programa de Unicoc, en Colombia tienen bastante experiencia en la materia programas de Derecho como los adelantados por la Universidad del Rosario y la Universidad de Medellín. Sin embargo, la clínica jurídica no es una estrategia común, por lo que debe ser citada como un agente importante de cambio en los procesos de enseñanza jurídica. El ideal de la clínica en el caso del programa de Unicoc es auspiciar competencias relativas al saber hacer, esto es, a efectos de preparar un caso que será llevado a los tribunales, elaborar una hipótesis de trabajo, saber seleccionar los hechos relevantes, escoger las normas jurídicas aplicables al caso, conjugar normas y hechos, adoptar un método de interpretación, utilizar un sistema de argumentación y calcular las consecuencias jurídicas, sociales, económicas y políticas de la acción jurídica. De paso la estrategia debe entrenar a los alumnos en el trabajo de equipo, en la redacción de textos legales, etc.

Las habilidades prácticas para ejercer la profesión de abogado atienden lo que constituye una queja generalizada contra los programas de Derecho, común a gran cantidad de países de Occidente, en cuanto a que los sistemas de educación jurídica son excesivamente teóricos. Ahora, se trata de asegurar de modo sólido un *know how*. Por ello las clínicas jurídicas. También por las mismas razones los estudiantes deben realizar prácticas empresariales y sociales. Tales prácticas, como actividad del pregrado o grado de derecho, no son empleadas en los programas de Derecho, a diferencia de lo que ocurre en otras profesiones. Las prácticas empresariales deben realizarse en entidades del Estado o privadas, en funciones jurídicas, sin remuneración. Las prácticas sociales deben llevarse a cabo en organismos no gubernamentales -ONG-, sin remuneración, también cumpliendo funciones jurídicas. En el último caso, una idea adicional es que con un mecanismo concreto se debe buscar que los estudiantes desarrollen el valor de la solidaridad, que hace parte de la concepción del Estado social de derecho, y se piensa que el servicio en una entidad de utilidad común, como es una ONG, en el tipo de asuntos que suelen ser gestionados por esas organizaciones, sería idóneo para buscar su desarrollo. También se cree que las prácticas sociales y empresariales, que significan una aproximación temprana al mercado de

trabajo, son un medio eficaz para promover la vinculación de los futuros egresados a esas empresas o entidades cuando se gradúen.

Desde el punto de vista de la familiarización con las actividades y competencias propias del ejercicio profesional, además de las clínicas y de las prácticas, los estudiantes laboran en el consultorio jurídico universitario, que utiliza la metodología propia del trabajo en bufete. Las prácticas en los consultorios jurídicos son obligatorias en Colombia. Implican que el estudiante debe llevar casos en asuntos penales, civiles, laborales y administrativos de pequeña cuantía o entidad, lo que hace por cuenta propia, es decir, los estudiantes tienen autorización legal para litigar en esos casos, con la asesoría y supervisión de los docentes del consultorio jurídico. En otros eventos, llevan casos que firman los docentes del consultorio. Este mecanismo, utilizado como una herramienta para favorecer el acceso a la justicia de la población sin medios y compensar las deficiencias de la defensa pública, simultáneamente, desde hace más de treinta años se emplea para perfeccionar la formación práctica de los abogados colombianos, por lo que no es ninguna novedad. Empero, sumado a las otras estrategias descritas puede pensarse que bastante se está tratando de hacer para disminuir los criticados abismos existentes entre la formación universitaria en derecho y la práctica profesional en derecho.

4. LA INTERDISCIPLINARIEDAD Y LA FLEXIBILIDAD

Se había señalado que uno de los factores que pueden obstruir el cambio en la estructuración de los programas de Derecho es la normatividad que frena la autonomía universitaria. Empero, en el escenario de la interdisciplinarietà y la flexibilidad, al contrario, algunos de los cambios más importantes que se han dado en los programas de Derecho colombiano, en los últimos siete años, han sido apalancados por la normatividad.

Más que el Decreto 2566 de 2003 sobre requisitos de calidad de los programas académicos, de pregrado y posgrado, fue la interpretación que de dicha disposición hizo Conaces, además de la Resolución 2768 de 2003 de condiciones específicas de los programas de Derecho que favorecía la interdisciplinarietà. Como resultado de tales disposiciones y de los conceptos de Conaces, de modo más o menos generalizado,

aunque con distintos grados de intensidad o profundización todos los programas han tendido a realizar los dos aspectos mencionados.

La interdisciplinarietà supone, como el prefijo “inter” significa, un trabajo entre disciplinas. Diferentes disciplinas se combinan con la aquella objeto del programa para enriquecerla y potenciar su capacidad para conocer y resolver problemas. La flexibilidad implica que un estudiante debe estar en condiciones de poder seguir su propia ruta de formación, de tal manera de que pueda atender sus inclinaciones y expectativas de modo satisfactorio.

La interdisciplinarietà y la flexibilidad, pese a los problemas existentes, es una transformación común a los programas de Derecho. La particularidad del programa de Unicoc no es la novedad, sino el acento en ambos componentes. La economía, la historia, la sociología jurídica, la ciencia política, la criminología, la administración, la geografía social, la psicología, las lenguas extranjeras y la filosofía hacen parte de la formación interdisciplinaria. En todos los casos, además, buscando su conexión directa con el derecho y el ejercicio de la profesión de abogado. En este caso, los cursos que integran el componente son en su gran mayoría obligatorios.

Por su parte, la flexibilidad se traduce en la opción que tienen los estudiantes de escoger entre las áreas de énfasis: Tribunales, Gerencia y Empresa y, en tercer lugar, Política y Gestión Pública. También en la posibilidad de elegir libremente las materias en las que desean presentar los ensayos que derivan de sus trabajos de investigación, uno por semestre. En la alternativa de elegir dónde van a realizar sus prácticas sociales y empresariales. En la opción de escoger entre las diferentes áreas del derecho para realizar las prácticas del consultorio jurídico en dos semestres. Con todo, de manera adicional, con los estudiantes se adelanta una concertación para que tomen materias de semestres avanzados, alentándolos para que culminen sus estudios no en diez semestres, como es la previsión del programa, sino en ocho o nueve semestres.

Mientras que la mayoría de los programas tienen alguna batería de materias electivas, son pocos los programas, entre ellos el de la Universidad de Los Andes, que le permiten al estudiante adelantar asignaturas y créditos de la carrera.

Asimismo, un problema es que muchas instituciones ofrecen cualquier clase de materias para cumplir con la interdisciplinariedad y con la flexibilidad. En el primer caso, ofrecen materias básicas de otras carreras, pero sin que concurra un esfuerzo especial de conectar su saber con el de la carrera propia. Le son ofrecidas al estudiante de derecho materias como, por ejemplo, "Introducción a la antropología", pero no se trata de una introducción especialmente preparada para abogados, sino de una materia básica de la carrera de Antropología, con un programa destinado exclusivamente a los antropólogos, pero que además va a recibir a estudiantes de ingeniería, medicina, arquitectura, etc., donde también se ofreció la materia. En esas condiciones, el curso no es muy útil para los estudiantes de derecho, realmente no es interdisciplinario, sino de otra disciplina que es una cosa distinta y, probablemente, ni siquiera va a ser bien aprovechado por los alumnos de antropología. Otro procedimiento es ofrecer materias que, supuestamente, apuntan a la formación humanística de los estudiantes, por ejemplo "música" o "deportes". La ventaja de esa clase de materias es que pueden ser ofrecidas a los estudiantes de todos los programas. La mayoría de las veces los estudiantes toman estas materias como "rellenos" o "costuras", carentes de valor. En este caso, como en anterior, la gestión universitaria actúa únicamente preocupada por organizar los cursos con los costos más bajos, sin ninguna otra consideración. Puede existir en estos últimos cursos el propósito loable de contribuir a la formación humanística, pero lo cierto es que ese tipo de cursos ya han sido usados como estrategia en el colegio y probablemente ya han cumplido su finalidad.

En el caso de la deformación de la flexibilidad, el problema es análogo. Se construyen las baterías de materias electivas sin considerar su procedencia para los estudiantes de una carrera. Entonces, en realidad, no son auténticas rutas de formación, sino materias que puedan tener un alto número de estudiantes inscritos, porque pueden ser comunes a varios programas, por tanto con costos de operación bajos.

5. LOS REQUISITOS DE GRADO

Uno de los resultados del peso excesivo de las tradiciones de la educación jurídica en Colombia, que no se conoce otro país donde so-

breviva, son los exámenes preparatorios. Los preparatorios son un símil de los exámenes orales que rendían los aspirantes a abogado desde la Edad Media, que acostumbraban escenificarse en el aula máxima ante un jurado, y que solía implicar para quienes lo perdieran el tener que salir por la puerta trasera de la Universidad como una señal de vergüenza.

Esta clase de exámenes dejaron de hacerse, excepto en Colombia. Son un requisito de grado, obligatorio por mandato legal en distintos períodos, pero que desde 1999, luego de una sentencia de la Corte Constitucional, sólo son obligatorios para las universidades que los adoptan estatutaria o reglamentariamente, que son la mayoría. Los preparatorios suelen ser el requisito obligatorio de grado que se combina con uno electivo, que debe escogerse entre la judicatura o la tesis. Pero además de explicarse por la carga de la tradición, la permanencia de los preparatorios se entiende porque son un gran negocio. Cada examen preparatorio tiene un costo elevado y como se deben presentar hasta su aprobación, lo que toma con frecuencia varios años, a la postre las universidades tienen por su concepto ingresos nada despreciables. Otras universidades, directamente, le ofrecen al estudiante un semestre adicional en sustitución de los preparatorios, con lo que se cobra otra matrícula.²⁸ En la práctica los preparatorios son un sistema ilegítimo de retención de egresados para impedir o retardar su ingreso a la profesión jurídica, para defender el monopolio de los que ya están instalados en ella. Por ello, en algunas universidades de alto prestigio social sus egresados tardan en promedio tres años en graduarse, lo que en términos sociales y económicos es un lucro cesante absurdo.

En el programa de Derecho de Unicoc no existen requisitos especiales de grado. Los exámenes preparatorios no se llevan a cabo. Los alumnos para graduarse deben presentar y aprobar los exámenes de la carrera, y si los aprobaron no tiene sentido que luego ese proceso de formación y evaluación sea deslegitimado con dos preguntas de preparatorio, que no suelen ser más, que se hacen muchas veces sin mayor criterio. No exis-

²⁸ Colombia está entre los países con más alta participación de la educación privada en el mundo. La educación pública no es gratuita, la matrícula se liquida de acuerdo con los ingresos familiares.

te la tesis, pero los estudiantes participan de un proceso de investigación y elaboración de trabajos escritos intensos que ocupa toda la carrera. No hay judicatura, pero los estudiantes hacen prácticas empresariales y sociales.²⁹ En las condiciones anteriores no se obstruye el ingreso de los estudiantes del programa al mercado profesional. Los procedimientos de verificación de las condiciones requeridas para obtener el grado son idóneos, racionales y están soportados en un marco ético.

CONCLUSIONES

Pese al conservadurismo, como ha podido verse, existen promisorios avances en la innovación de los programas de Derecho, dentro de la pretensión de mejorar su calidad, en concordancia con las posturas ideológicas sobre el derecho y la profesión jurídica, también de acuerdo con la investigación sobre las tendencias de la educación jurídica y de la profesión.

BIBLIOGRAFÍA

Banco Mundial, *La enseñanza superior*, Washington, 1995.

BOURDIEU, Pierre, *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus, 1988.

– *Poder, derecho y clases sociales*, Bilbao, Desclée, 2000.

BRÍGIDO, Ana María y Carlos A. LISTA, *La enseñanza del Derecho y la formación de la conciencia jurídica*, Córdoba, Sima, 2002.

Corte Constitucional, Sentencia C-195 de abril de 1994, magistrado ponente Vladimir Naranjo.

Corte Constitucional, Sentencia C-47 de diciembre de 1994, magistrado ponente Carlos Gaviria Díaz.

COTTERRELL, Roger, *Introducción a la sociología del derecho*, Barcelona, Ariel, 1991.

²⁹ La judicatura es un contrasentido en toda la extensión de la palabra. Se supone, como se trata de un requisito de grado, que el objetivo de la judicatura es acreditar que se dispone del conocimiento jurídico propio de quien va a ejercer la profesión, pero la realización de la judicatura con el cumplimiento de funciones jurídicas, por ejemplo en una entidad del Estado o en un tribunal, supone que el judicante posee ya ese conocimiento jurídico.

- HINESTROSA, Fernando, "Declaración de principios sobre la enseñanza del Derecho en América Latina", en *Externado*, Segunda Época, nro. 1, Bogotá, Universidad Externado de Colombia, 1959.
- LENK, Kurt, "Dinámica de grupo y cambio social", en *Los cambios sociales*, México, Fondo de Cultura Económica, 1992.
- LISTA, Carlos A. y Ana María BRÍGIDO, *La enseñanza del Derecho y la formación de la conciencia jurídica*, Córdoba, Sima, 2002.
- LUMIA, Giuseppe, *Principios de teoría e ideología del derecho*, Madrid, Debate, 1989.
- LYNCH DENNIS, O., *Legal Roles in Colombia*, Upsala, Scandinavian Institute of African Studies e International Center of Law in Development, 1981.
- Ministerio de Justicia y del Derecho, *El abogado en el tiempo de la gente*, Bogotá, Ministerio de Justicia y del Derecho, 1995.
- PÉREZ PERDOMO, Rogelio, "La educación jurídica en Venezuela 1960-2005: expansión y diferenciación", en *La formación jurídica en América Latina*, Bogotá, Universidad Externado de Colombia, 2006.
- SILVA GARCÍA, Germán, *La profesión jurídica*, t. I, en *El mundo real de los abogados y de la justicia*, Bogotá, Universidad Externado de Colombia e ILSA, 2001.
- "Prospectivas sobre la educación jurídica", en *La formación jurídica en América Latina*, Bogotá, Universidad Externado de Colombia, 2006.

Vicisitudes de la reforma curricular en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de San Carlos de Guatemala

CÉSAR LANDELINO FRANCO LÓPEZ*

ORÍGENES DE LA UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA

La Universidad de San Carlos de Guatemala fue fundada por Real Cédula de Carlos II, de fecha 31 de enero de 1676. Los estudios universitarios aparecen en Guatemala desde mediados del siglo XVI cuando el primer obispo del reino de Guatemala, licenciado don Francisco Marroquín, funda el Colegio Universitario de Santo Tomás, en el año de 1562, para becados pobres, con las cátedras de filosofía, derecho y teología. Los bienes dejados para el colegio universitario se aplicaron un siglo más tarde para formar el patrimonio económico de la Universidad de San Carlos juntamente con los bienes que legó para fundarla el correo mayor Pedro Crespo Suárez. Hubo ya desde principios del siglo XVI otros colegios universitarios, como el Colegio de Santo Domingo y el Colegio de San Lucas, que obtuvieron licencia temporal de conferir grados.

Igualmente hubo estudios universitarios desde el siglo XVI, tanto en el Colegio Tridentino como en el Colegio de San Francisco, aunque no otorgaron grados. La Universidad de San Carlos logró categoría internacional al ser declarada Pontificia por la Bula del Papa Inocencio XI, emitida con fecha 18 de junio de 1687. Además de cátedras de su tiempo: ambos derechos (civil y canónico), medicina, filosofía y teología, incluyó en sus estudios la docencia de lenguas indígenas. Durante la época co-

* Abogado y notario, egresado de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Vice-decano de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de San Carlos de Guatemala.

lonial, cruzaron sus aulas más de cinco mil estudiantes, y además de las doctrinas escolásticas, se enseñaron la filosofía moderna y el pensamiento de los científicos ingleses y franceses del siglo XVIII.

Sus puertas estuvieron abiertas a todos: criollos, españoles, indígenas, y entre sus primeros graduados se encuentran nombres de indígenas y personas de extracción popular. Los concursos de cátedras por oposición datan también desde esa época y en muchos de ellos triunfaron guatemaltecos de humilde origen, como el doctor Tomás Pech de origen indígena y el doctor Manuel Trinidad de Ávalos y Porres, hombre de modesta cuna, a quien se atribuye la fundación de la investigación científica en la Universidad de San Carlos por la evidencia que existe en sus trabajos médicos experimentales, como transfusiones e inoculaciones en perros y otros animales.

La legislación contempló desde sus fases iniciales el valor de la discusión académica, el comentario de textos, los cursos monográficos y la lección magistral. La libertad de criterio está ordenada en sus primeros estatutos, que exigen el conocimiento de doctrinas filosóficas opuestas, para que el esfuerzo de la discusión beneficiara con sus aportes formativos la educación universitaria. El afán de reforma pedagógica y de lograr cambios de criterios científicos es también una característica que data de los primeros años de su existencia.

Fray Antonio de Goicoechea fue precursor de estas inquietudes. En las ciencias jurídicas, cuyo estudio comprendía los derechos civil y canónico, también se registraron modificaciones significativas al incorporar el examen histórico del derecho civil y romano, así como el derecho de gentes, cuya introducción se remonta al siglo XVIII en nuestra universidad. Asimismo, se crearon cátedras de economía política y de letras. La Universidad de San Carlos ha contado también, desde los primeros decenios de su existencia, con representantes que el país recuerda con orgullo. El doctor Felipe Flores sobresalió con originales inventos y teoría, que se anticiparon a muchas de ulterior triunfo en Europa. El doctor Esparragoza y Gallardo puede considerarse un extraordinario exponente de la cirugía científica, y en el campo del derecho, la figura del doctor José María Álvarez, autor de las renombradas Instituciones de Derecho Real de Castilla y de Indias, publicadas en 1818.

Los primeros atisbos de colegiación pueden observarse desde el año de 1810, cuando se fundó en Guatemala el ilustre Colegio de Abogados cuya finalidad principal era la protección y depuración del gremio. Esta institución desapareció en el último cuarto del siglo XIX, para resurgir en el año de 1947. A semejanza de lo que ocurrió en otros países de América Latina, nuestra universidad luchó por su autonomía, que había perdido a fines del siglo XIX, y la logró con fecha 9 de noviembre del año 1944, decretada por la Junta Revolucionaria de Gobierno. Con ello se restableció el nombre tradicional de la Universidad de San Carlos de Guatemala y se le asignaron rentas propias para lograr un respaldo económico. La Constitución de Guatemala, emitida en el año de 1945, consagró como principio fundamental la autonomía universitaria, y el Congreso de la República complementó las disposiciones de la Carta Magna con la emisión de una Ley Orgánica de la Universidad, y una Ley de Colegiación obligatoria para todos los graduados que ejerzan su profesión en Guatemala. Desde septiembre del año 1945, la Universidad de San Carlos de Guatemala funciona como entidad autónoma con autoridades elegidas por un cuerpo electoral, conforme el precepto legal establecido en su Ley Orgánica, y se ha venido normando por los siguientes principios que, entre otros, son el producto de la Reforma Universitaria en 1944: Libertad de elegir autoridades universitarias y personal docente, o de ser electo para dichos cuerpos sin injerencia alguna del Estado. Asignación de fondos que se manejan por el Consejo Superior Universitario con entera autonomía. Libertad administrativa y ejecutiva para que la Universidad trabaje de acuerdo con las disposiciones del Consejo Superior Universitario. Dotación de un patrimonio consistente en bienes registrados a nombre de la Universidad. Elección del personal docente por méritos, en examen de oposición. Participación estudiantil en las elecciones de autoridades universitarias. Participación de los profesionales catedráticos y no catedráticos en las elecciones de autoridades.

Previo a comentar la reforma curricular que se produce en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, para modificar el *pensum* de abogacía y notariado, se estima importante identificar los principales problemas que enfrenta en una universidad latinoamericana, como la nuestra, el proceso enseñanza-aprendizaje, así se identificarán las que se consideran vicisitudes del proceso de reforma curricular.

LA NEGACIÓN DEL AMBIENTE ACADÉMICO

Las características culturales, sociales y económicas de nuestro país determinan las características de sus instituciones. El sistema feudal heredado de la madre patria determinó el valor hereditario de los títulos, posición social y económica. La verticalidad de la monarquía y la Iglesia fue reemplazada por el autoritarismo y arbitrariedad del caudillismo y los partidos políticos. La excelencia individual, la honestidad, la ética y la formación intelectual siempre fueron sospechadas y marginalizadas. La universidad fue una entelequia aislada cuyo significado y valor fueron enigmáticos para la población; siempre fue presionada y castigada por su capacidad de generar rebeldías estudiantiles y docentes en pro de la libertad o en pro de las pocas libres utopías socialistas, pero nunca para su transformación o modernización académica, que nunca se entendió. La intuición popular sin embargo vislumbró, por imitación con lo poco que a nuestro país se filtraba del mundo exterior, la necesidad de la educación. En el caso de la educación inicial, para aprender la lengua universal, el español, y dar así el salto social. A nivel medio y superior, con la posesión del papel que simboliza el conocimiento, el título de graduado, sin que realmente interese la sabiduría en la profesión o la técnica. Esto porque el saber siempre ha sido mal visto en nuestro país, representando un fenómeno amenazante o atemorizante para las clases poderosas o elitistas. El resultado es que esta sociedad tiene las instituciones educacionales que se merece al no valorar como patrimonio de su cultura en la familia, el mercado de trabajo y mucho menos en la política la formación intelectual de sus ciudadanos.

En este escenario, producido hace 20 años, al que se sumó el desgaste producido por el conflicto armado interno, que ubicó a la universidad y específicamente a la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales como un objetivo militar de la guerra, la educación superior decreció en calidad. Por esto, las universidades públicas y privadas se convirtieron casi todas en fábricas de títulos y certificados que no daban conocimiento moderno ni proveían a sus alumnos de las herramientas necesarias para la innovación por lo que representaban verdaderas estafas intelectuales. Los dirigentes docentes universitarios, aislados, sin bibliotecas y sin roce internacional, muchas veces no lo veían así, porque no concebían un sistema

diferente y por el complejo geográfico de inferioridad que establecía un conformismo con la situación, al negar otra posibilidad. Lo notable es que, muchas veces, padres de alumnos y los mismos estudiantes favorecían, y aún hoy en día favorecen, los modelos de mediocridad y buscan el camino fácil porque a ellos, al estar realmente interesados en lograr a cualquier precio el certificado, no les interesa el conocimiento.

Muchos docentes ligados a la enseñanza del derecho, desarrollaban, y desarrollan aún hoy, al mismo tiempo sus actividades profesionales. Otros le agregan a éstas actividades gremiales y político-partidarias. Los más capaces hacen de todo y son reclamados por la universidad, la sociedad, los gremios, la política y hasta las iglesias. Lo que no existe es la calma para la reclusión intelectual en el ambiente académico, necesaria para la lectura, reflexión y creación de nuevos pensamientos en las humanidades o la ciencia. No existe lo esencial del ambiente académico, el buen diálogo entre profesor y alumno, para la preparación formativa y reflexiva.

Las clases masificadas y la mínima dedicación de los docentes fuera de la clase teórica impiden una relación profunda entre profesor y alumnos e imposibilitan el insuperable y antiguo modelo educacional del mentorazgo conocido desde los tiempos homéricos cuando Ulises entregó a Menthor la educación de Telémaco. Porque muchos profesores universitarios nacionales no son investigadores, sólo dictan clases teóricas, no tienen oficinas o lugares donde pública o privadamente puedan interaccionar con los estudiantes, no viven en los mismos lugares que ellos y realmente son mutuos extraños. Este impedimento es perjudicial para la formación académica estudiantil porque no hace posible el mejor aprendizaje que es por contagio o imitación del mentor. Impide además o resta facilidad para que el estudiante se oriente hacia áreas específicas de la carrera al no encontrar modelos e ignora las múltiples áreas posibles de estudio. Evita además la formación de futuros profesores y, bastante grave, la formación de equipos de colaboradores en la investigación y docencia.

Los profesores interinos o temporales, muchos de ellos de excelente formación y brillantez, alegan que el motivo de su temporal permanencia es la mala paga y que con mejores salarios permanecerían en una misma institución. No dudo de la honestidad de esta explicación, pero las causas

de este sistema van mucho más allá de lo meramente económico. El sistema requiere solamente de clases teóricas fáciles para otorgar títulos en serie. La forma educacional, conformada por la didáctica, la carga horaria, el currículo, las materias, es más importante que el contenido y que el cumplimiento del principal fin de la universidad, que es desarrollar allí actividad creativa en un ambiente de convivencia y fraternidad académica. Es decir, para el funcionamiento de este tipo de universidad no se requiere de profesores a tiempo completo ni bien pagados.

PAGO POR HORA A LOS DOCENTES Y DEDICACIÓN PARCIAL

Otra joya autóctona o copiada de algún modelo inferior representa el pago por hora a los docentes como signo de avance o mejoramiento. Como la irresponsabilidad en el cumplimiento de las propias funciones y la corrupción figuran predominantemente en la vida de nuestra sociedad, la gente mejor intencionada pero sin visión ni formación propone a veces sistemas correctivos. Uno de ellos es el pago por hora a los docentes. El motivo es, en el caso de las universidades públicas, combatir la corrupción pagando al docente estrictamente sólo por lo que enseña pues en otras horas, pagadas bajo míseros salarios, el profesor se esfuma y no es físicamente visible para realizar otras actividades relacionadas con la docencia. En el caso de las universidades privadas el pago por hora es por razones económicas y de ahorro y otra trampa en la habitual estafa educacional que estos nuevos sistemas representan para el verdadero aprendizaje. Al pagar por hora la clase teórica se ahorran por un lado de pagar el tiempo que los profesores deberían utilizar en estudiar y preparar las clases, porque no hay nada más engorroso que preparar una clase teórica de disciplinas o temas en los que el docente no está actualmente desarrollando actividad técnica o investigativa, como son la mayoría de las clases teóricas. Por otro lado tampoco gastan en los materiales didácticos cuyo gasto queda a cargo del profesor. Al instituir el sistema de pago por hora, los administradores de universidades privadas ya no exigen ni desean por su costo la presencia del docente en los predios de la universidad. Éstas funcionan en casas familiares reacondicionadas. Al no estar presentes los docentes fuera de las horas de clases teóricas ya no son necesarias las bibliotecas, oficinas, salas de reuniones ni ayuda

secretarial que el profesor, cuando realmente enseña y se dedica con criterios modernos, requiere para su mínima función.

La culpa de este fenómeno es de las autoridades académicas que mal usando su autonomía letárgicamente fueron implementando este sistema por ignorancia, dejadez, falta de visión o falta de pasión por la modernización y el cambio. La solución es hacer entender que este modelo no sirve para la sociedad del futuro. Es importante comprender que la universidad es un sitio de estudios y de investigación, donde todos los problemas son enfocados académicamente y que sus alumnos y docentes deben estar seleccionados por su talento y capacidad de generar nuevo conocimiento a través de los métodos modernos del aprendizaje. Porque en la universidad la única función docente es enseñar la capacidad de aprender. Cuando se entienda que los títulos y los cargos nada valen si no existe conocimiento, sólo ahí podrá cambiarse el sistema.

UNIVERSIDAD SIN INVESTIGACIÓN

Siendo el avance del conocimiento o la creación intelectual principal función de la universidad, aquellas instituciones cuya vida académica excluye estas esenciales actividades no deberían denominarse universidad sino pseudo universidad. De la misma manera aquellos estudios descriptivos o de observación que no producen una nueva visión de ideas, una explicación o reinterpretación original no deberían ser considerados de investigación científica. Más bien pertenecen al ámbito precientífico y son importantes como parte de un quehacer de búsqueda pero no hacen por sí mismos a la ciencia. La ciencia, actividad por excelencia universitaria, fue excluida de las universidades en Latinoamérica y sus causas son culturales. El daño que esta exclusión produjo en la cultura de nuestros pueblos y en su desarrollo y economía son insospechables. Se cree que la ciencia es patrimonio de los países ricos y que en los países pobres es un lujo. En realidad es lo contrario, una de las principales causas de la pobreza y atraso en los países es su desprecio a la disciplina y rigor metodológicos de la racionalidad y su inclinación por el desorden y el pensamiento mágico. Países en donde florece la ciencia también florece el progreso. Países sin pensadores no generan ideas, y como las ideas generan otras ideas en un patrón arboriforme del conocimiento,

este fenómeno no se produce en nuestros países. Una de las causas de las diferencias cada vez más abismales entre los países ricos y pobres en la teoría del desarrollismo cultural es la capacidad de aquéllos de generar nuevas ideas y técnicas que a su vez son el origen de otras ideas y técnicas y la incapacidad de éstos de producir nuevo conocimiento. En nuestros países existen las personas con la capacidad creativa de avanzar el conocimiento, pero están dispersas y en distintas situaciones de lucha por la sobrevivencia, porque su talento no es apreciado. Es más, las más de las veces estos pensadores talentosos o intelectuales están fuera de la universidad, dándose la triste paradoja de que en un país sin pensadores, el foro central del pensamiento, que debería ser la universidad, no los cobija. Por lo tanto, la universidad queda sin intelectuales y los intelectuales están fuera de la universidad. Otro criterio equivocado de la política de estado o de las universidades de los países atrasados suele ser la de favorecer las disciplinas o ciencias aplicadas sobre las teóricas o puras, sin entender la relación conceptual que existe entre la ciencia y la técnica, la creación humanística y la riqueza del patrimonio cultural nacional. La educación también se ajusta al concepto desarrollista cuando pretende que el mercado crea la necesidad educacional. Pero ésta es una interpretación errónea, porque así como la ciencia pura o básica precede hoy en gran parte a la innovación tecnológica, la educación original desde el propio ángulo es la que favorece los nuevos y más estables mercados.

Además de la creencia errónea de que la investigación es un lujo para los pueblos pobres como la mayoría de los pueblos latinoamericanos, se le cree inalcanzable en su dificultad y complejidad que en el gran mundo está alcanzando. Esto último es cierto pero aún existen numerosos nichos de investigación sencilla que pueden ser estudiados con originalidad y nivel universal. La investigación debe ser desacralizada e incorporada a los gestos educacionales rutinarios de las instituciones académicas universitarias. La investigación es una actitud de vida cuyos cultores disfrutan ante toda situación inédita. Los investigadores piden poco, solamente un buen ambiente académico con apoyo estructural adecuado, comunicaciones internacionales fluidas, material de lectura al día y los recursos que le permitan vivir decentemente trabajando en un solo lugar y en contacto con estudiantes y colaboradores más jóvenes.

MASIFICACIÓN ESTUDIANTIL

La masificación estudiantil puede definirse como el número exagerado de estudiantes en relación con las posibilidades humanas y estructurales de la institución. Esta masificación es uno de los aspectos que sin lugar a dudas agobió por muchos años a la Universidad de San Carlos de Guatemala, y sólo para mencionar un ejemplo, en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales existían a la fecha en la que inicia la reforma curricular más de 20.000 estudiantes inscritos, y en aulas cuya capacidad máxima es de cien estudiantes, se daba cabida a la actividad enseñanza-aprendizaje a 300 estudiantes, lo cual imposibilitaba que en la actividad enseñanza-aprendizaje se pudiera aspirar a que fueran más de 30 o 40 estudiantes los que verdaderamente aprendieran.

Los factores relacionados con la masificación estudiantil son varios y entre ellos los siguientes:

1. El enfoque populista de admisión para quien se presenta, sin criterio selectivo, es muy frecuente en Latinoamérica, donde el estudiante cree que debe ser admitido por derecho divino. El antecedente de la masificación estudiantil en universidades estatales se encuentra en la revolución estudiantil acaecida en la ciudad de Córdoba, Argentina, cuando previo a la importante revuelta el ingreso a la universidad era altamente discriminatorio para aquellos estudiantes no relacionados con las clases sociales altas, el poder político y la Iglesia. La corrección de la injusticia luego de la necesaria revolución estudiantil inicialmente de base liberal burguesa degeneró en la admisión masiva estudiantil, más allá de las posibilidades materiales y educacionales de las instituciones. Este enfoque se difundió en Latinoamérica y se emuló por casi todas las universidades estatales del continente.
2. La falta de modernización de la universidad determina la insuficiencia de alternativas educacionales para los estudiantes, quienes por falta de opciones concentran sus preferencias en algunas pocas carreras de tipo profesional y humanista.
3. La exclusión de la ciencia de la universidad ha impedido el desarrollo y la necesidad de la técnica, porque donde no hay ciencia no hay técnica moderna.

4. En sociedades pauperizadas, como muchas de Latinoamérica, se idolatran los títulos y no el conocimiento. Y aquéllos y no éste son factores importantes para el ascenso social. Ejemplos podemos observar en los estamentos políticos donde diputados o ministros con títulos son de una incapacidad suprema para el más precario razonamiento lógico matemático. Las instituciones universitarias favorecen las carreras fáciles donde los títulos se otorgan sin mayor esfuerzo e independientemente del talento de sus alumnos y es que los mismos profesores son mayoritariamente de este bajo nivel intelectual.

Este sistema de sobrepoblación universitaria es una de las causas de la utilización de métodos pasivos de enseñanza que sólo son posibles en dichas circunstancias. Allí no es posible una relación estrecha y enriquecedora entre profesor y alumno; allí no puede establecerse las condiciones mínimas requeridas para el desarrollo del proceso del mentorazgo. Allí tampoco se requiere de profesores-investigadores, dado que los sistemas de enseñanza son teóricos y pasivos, en contradicción total con los métodos de resolver problemas utilizados por los investigadores. Éstos no tienen cabida en este sistema y no son considerados necesarios.

LA REFORMA CURRICULAR EN LA FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA, A PARTIR DEL AÑO 2002

En el año 1999, la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales inicia el proceso de búsqueda de reforma del *pensum* de estudios, su última reforma se había producido en forma total en el año 1974 y en forma parcial en 1990. La reforma que se iniciaba buscaba no sólo actualizar el *pensum*, sino reincorporar a su contenido materias que, como el derecho romano y la criminología, habían sido retiradas en el año 1974. Adicionalmente, aunque la reforma pretendía mantener una estructura cerrada del *pensum*, que consistía en 50 cursos que se desarrollaban en 5 cursos semestrales, en cada uno de los 10 semestres de la carrera, también introducir más cursos en las áreas del derecho mercantil y el derecho tributario, la primera de ellas, por excelencia, el área en la que mejor preparan a sus alumnos las facultades de derecho de las universidades

privadas, y la segunda, constituida en la disciplina que mayor auge alcanzaba en el ámbito jurídico, por el fortalecimiento de la administración tributaria en abierta persecución de los tributos.

Además de mantener los 50 cursos, la reforma al *pensum* creó la figura de los cursos interciclos que, a partir del sexto semestre de la carrera y entre un semestre y el otro, contemplaba para el estudiante la obligación de cursar un total de 6 materias más, seleccionadas de un menú en el que aparecían 5 áreas: Derecho Penal, Derecho Civil, Derecho Laboral, Derecho Constitucional y Derecho Notarial. El cierre de *pensum* debía producirse de todas maneras en cinco años, pues como ya se mencionó, los cursos interciclos se tendrían que cursar entre semestres de dos en dos, hasta completar los seis.

Las pruebas para obtener los títulos de abogado y notario quedaban reguladas de manera igual, mediante un examen que tiene lugar ante un tribunal pluripersonal, en dos fases, la privada y la pública. En la primera se evalúan las áreas de Derecho Civil, Derecho Mercantil y Derecho Notarial; en la segunda, las áreas de Derecho del Trabajo, Derecho Penal y Derecho Administrativo. Lo relativo al grado académico también se regulaba igual, es decir, mediante la obligación del estudiante de elaborar una tesis de grado, que después se presentaba en acto público de investidura.

No obstante, la reforma curricular, aun fundada en las mejores intenciones, no sería eficaz si no se corregía simultáneamente el problema que generaba: por un lado, el alto índice de repetición escolar y, por otro lado, la creciente matrícula de nuevos inscritos que, año con año, abarrotaban los salones de clase.

Así las cosas, el éxito de la reforma curricular se condicionaba a combatir los dos problemas más complejos y frecuentes que se identificaban en el párrafo anterior, es decir, la deserción estudiantil y los bajos índices de eficiencia terminal, esta última entendida como la proporción de alumnos que habiendo ingresado en un determinado momento a la universidad, concluyen la carrera en el plazo establecido en el plan de estudios. Tanto la deserción como el rezago son condiciones que afectan el logro de una alta eficiencia terminal en las instituciones. Estos problemas que afectaban a la universidad en general, habían provocado que, en el pe-

río 1986-1991, la eficiencia terminal de la USAC fluctuara entre el 15 y el 20%, mientras que entre 1992 y 2003, la eficiencia terminal promedio para el subsistema de educación superior fue únicamente del 10%.

En cifras generales y como promedio nacional, de cada 100 alumnos que iniciaban estudios de licenciatura, entre 20 y 30 concluían las materias del plan de estudios cinco años después y, de éstos, tan sólo 10 obtenían su título. De los que se titulaban, solamente un 10% lo hacían a la edad considerada como deseable (24 o 25 años); los demás lo hacían entre los 27 y los 60 años. Información que proviene del Departamento de Estadística de la USAC, de hace seis años, indica que aproximadamente 75 de cada 100 estudiantes que ingresan al nivel universitario abandonan sus estudios sin haber promovido las asignaturas correspondientes al primer semestre; además, la mayoría de ellos inicia una carrera marcada por la reprobación y por los bajos promedios en sus calificaciones, lo cual contribuye a que en el tercer semestre la deserción alcance al 80% de quienes ingresaron, cifra que se incrementa, semestre con semestre, hasta alcanzar el 90% al término del período de formación considerado.

Esta situación reflejaba la necesidad que tenía la USAC de llevar a cabo estudios sobre las características y el comportamiento de la población estudiantil, en relación con los factores que influyen sobre su trayectoria escolar, tales como ingreso, permanencia, egreso y graduación. La información obtenida serviría para identificar y atender las causas que intervienen en el éxito o en el fracaso escolar, en el abandono de los estudios y en las condiciones que prolongan el tiempo establecido en los planes de estudios para concluir satisfactoriamente los mismos.

Eran, y lo son hoy en día, imperativos de la USAC incrementar la calidad del proceso formativo, aumentar el rendimiento de los estudiantes, reducir la reprobación y el abandono para lograr índices de aprovechamiento y de eficiencia terminal satisfactorios, así como para cumplir con el objetivo de responder a las demandas sociales con más y mejores egresados que, al mismo tiempo, puedan lograr una incorporación exitosa al mercado de trabajo.

Para alcanzar estos objetivos resulta indispensable consolidar una oferta educativa de calidad; en otras palabras, mejorar cualitativa y trascendentalmente el servicio que se ofrece a los estudiantes. Éste es un

asunto complejo en el que convergen múltiples aspectos de la organización universitaria en su conjunto, tales como el nivel de formación y profesionalización de los profesores, la manera en que se organiza el trabajo académico, la pertinencia y la actualización del currículum, los apoyos materiales y administrativos, además de las características de los estudiantes.

Es posible suponer, con cierto grado de certeza, que los estudiantes que ingresan a la educación superior no dominan las habilidades ni la información y conocimientos indispensables para utilizar, de la mejor manera posible, los recursos que la universidad pone a su disposición.

La deserción, entendida como una forma de abandono de los estudios superiores, adopta distintos comportamientos en los estudiantes que afecta la continuidad de sus trayectorias escolares. Estos comportamientos se caracterizan por:

1. Abandono o suspensión voluntaria y definitiva de los estudios y del sistema de educación superior por parte del alumno.
2. Salida de alumnos debido a deficiencias académicas y consecuentemente bajo rendimiento escolar.
3. Cambio de carrera, el alumno continúa en la USAC pero se incorpora a otra unidad académica.

Por otro lado se ha detectado que la deserción responde a una multiplicidad de factores que afectan a los estudiantes, entre ellos, principalmente durante el primer año posterior a su ingreso a la licenciatura, se encuentran:

- Las condiciones económicas desfavorables del estudiante.
- El deficiente nivel cultural de la familia a la que pertenece.
- Las expectativas del estudiante respecto de la importancia de la educación.
- La incompatibilidad del tiempo dedicado al trabajo y a los estudios.
- La responsabilidad que implica el matrimonio y demás cargas familiares para él.
- Las características personales del estudiante, por ejemplo, la falta de actitud de logro y la actitud de prederrota.
- El poco interés por los estudios en general, por la carrera y la universidad.

- Las características académicas previas del estudiante, como los bajos promedios obtenidos en la educación media superior que reflejan la insuficiencia de los conocimientos y habilidades con que egresan los estudiantes, en relación con los requeridos para mantener las exigencias académicas del nivel superior.
- La deficiente orientación vocacional recibida antes de ingresar a la licenciatura, que provoca que los alumnos se inscriban en las carreras profesionales sin sustentar su decisión en una sólida información sobre la misma.

Puede estimarse que la USAC no había detectado con suficiente precisión los períodos críticos en la trayectoria escolar universitaria, en los cuales las interacciones entre aquella y los alumnos pueden influir en la deserción. En general, podrían señalarse tres períodos esenciales en la explicación del fenómeno de la deserción:

- Se presenta en la transición entre el nivel medio superior y la licenciatura y se caracteriza por el paso de un ambiente conocido a un mundo en apariencia impersonal, lo que implica serios problemas de ajuste para los estudiantes, especialmente cuando muchos de ellos han obtenido sus títulos de nivel medio mediante prácticas de corrupción sin siquiera saber leer y escribir.
- Ocurre durante el proceso de admisión, cuando el estudiante se forma expectativas equivocadas sobre la universidad y las condiciones de la vida estudiantil, que al no satisfacerse, pueden conducir a decepciones tempranas y por consiguiente a la deserción.
- Se origina cuando el estudiante no logra un adecuado rendimiento académico en las asignaturas del plan de estudios y la universidad no le proporciona las herramientas necesarias para superar las deficiencias académicas. Esto puede derivar de que se le permitió ingresar con deficiencias como las ya relacionadas, que de hecho imposibilita un aprendizaje elemental.

La reprobación y la estructura rígida de los planes de estudios, el desconocimiento de los alumnos respecto de las posibles soluciones a los problemas de la evaluación de materias o de las opciones académicas disponibles para superar deficiencias y aprobar alguna unidad de enseñanza-aprendizaje, constituyen, por un lado, problemas que influyen en

el rezago escolar o en la decisión de abandonar los estudios. Por otro lado, los profesores en el nivel universitario enfrentan una deficiencia generalizada de los alumnos en el empleo de métodos de estudio apropiados, y en muchos casos son los mismos profesores los que vegetan el conocimiento mediante la enseñanza a través del dictado y la memorización.

LA PRUEBA DE UBICACIÓN Y NIVELACIÓN PARA EL ASPIRANTE A ESTUDIANTE UNIVERSITARIO Y LA LEY DEL CASTIGO A LA REPITENCIA

Ante toda la situación relacionada, el Consejo Superior Universitario dispuso establecer la existencia de la prueba de ubicación y nivelación, cuya responsabilidad estaría a cargo del sistema de ubicación y nivelación. Aunque se intentaba disimular con su nombre, en realidad, lo que el Consejo Superior Universitario creaba era la prueba de admisión, que buscaba corregir dos cosas: por un lado, el ingreso a la universidad de estudiantes con poca o casi ninguna preparación para enfrentar los estudios universitarios y, por otro lado, la masificación estudiantil que se generaba año con año, por la admisión indiscriminada de todos los estudiantes que solicitaban ser inscritos. Al mismo tiempo, el CSU aprobaba la creación de la ley al castigo de la repitencia, cuyo propósito era castigar a aquellos estudiantes que repitieran en tres o más oportunidades uno o más cursos de la carrera que hubieren elegido cursar; la sanción que preveía esta ley se traducía en la cancelación de la matrícula del repitente, con la consiguiente imposibilidad de carácter permanente de poder ingresar a la universidad nuevamente. Para este efecto, el CSU decidió modificar el punteo denominado zona mínima, de 12 a 31 puntos, a que el estudiante debía llegar, si deseaba tener derecho a examen final del curso y a pruebas de recuperación.

Estas disposiciones pasaron a constituirse en las nuevas políticas de ingreso y permanencia en la universidad, y hoy, ocho años después de haber cobrado vigencia la legislación relacionada, el Departamento de Registro y Estadística reporta una baja de más del 60% en los estudiantes de nuevo ingreso, lo que sumado al castigo a la repitencia se ha traducido en una reducción ostensible del número de estudiantes que cursan la

carrera de Abogacía y Notariado en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, a tal punto que se prevé que para dentro de cinco años, el número de alumnos por aula no sea superior a los cuarenta.

Si bien es cierto que estas disposiciones del CSU coadyuvaron a materializar la reforma curricular producida en el 2002 en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, también lo es que las mismas se sustentan en la exclusión del acceso a la educación superior, lo que por no ser tema de esta ponencia, no se abordará aquí con la profundidad que merece, pero, en todo caso, lo que se deja entrever es que estas políticas condenan de por vida a un gran número de jóvenes guatemaltecos a no tener derecho a la educación universitaria estatal, y quizás a la educación universitaria en general, porque si hablamos de guatemaltecos pobres, como lo son la casi generalidad de estudiantes que ingresan a la universidad nacional, éstos no tendrán la posibilidad de matricularse en una universidad privada porque no podrán cubrir su elevado costo.

LAS TUTORÍAS COMO ACCIÓN DE ACOMPAÑAMIENTO AL ÉXITO DE LA REFORMA CURRICULAR

La atención a los problemas mencionados anteriormente se intenta regularmente a través de estrategias de carácter general que, nuevamente, en aras de la eficiencia, se conciben para poblaciones homogéneas sin reconocer las particularidades de la diversidad de los estudiantes. De ahí la escasez e insuficiencia de los resultados.

En este marco, consideramos que es recomendable el establecimiento de un programa institucional de tutoría que podría tener un efecto positivo en la resolución de los problemas antes indicados, en la elevación de la eficiencia terminal y sobre todo en la formación integral del estudiante.

La tutoría, entendida como el acompañamiento y apoyo docente de carácter individual, ofrecido a los estudiantes como una actividad más de su currículo formativo, puede ser la palanca que sirva para una transformación cualitativa del proceso educativo en el nivel universitario. La atención personalizada favorece una mejor comprensión de los problemas que enfrenta el alumno, por parte del profesor, en lo que se refiere a su adaptación al ambiente universitario, a las condiciones individuales para

un desempeño aceptable durante su formación y para el logro de los objetivos académicos que le permitirán enfrentar los compromisos de su futura práctica profesional.

Apoyar al alumno en el desarrollo de una metodología de estudio y de trabajo que sea apropiada a las exigencias del primer año de la carrera, ofrecerle apoyo y supervisión en temas de mayor dificultad en las diversas asignaturas, crear un clima de confianza entre tutor y alumno que permita al primero conocer aspectos de la vida personal del estudiante que influyen directa o indirectamente en su desempeño, señalar y sugerir actividades extracurriculares que favorezcan un desarrollo profesional integral del estudiante y brindar información académico-administrativa, según las necesidades del alumno, constituyen las acciones que dan contenido al concepto de tutoría.

La participación de los profesores, principalmente del personal académico de carrera, en la actividad tutorial constituye la estrategia idónea para emprender la transformación que implica el establecimiento del programa institucional de tutoría. Sin embargo, llevarlo a la práctica requiere de un análisis de los elementos necesarios para su concreción y a primera vista representa una tarea adicional para todos los actores que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje, especialmente para los docentes, cuyo régimen de contratación tendría, necesariamente, que ser transformado al de tiempo completo, para forzar a que se invierta parte de ese tiempo en la docencia, pero también en la investigación.

Actualidad
universitaria

***Laudatio* pronunciada en ocasión de entregarse el Doctorado *Honoris Causa* al Prof. Dr. Manuel Atienza**

Señor decano, señores colegas (profesores, docentes y alumnos).

Es un gran honor y al mismo tiempo un gran placer para mí el haber sido elegido para pronunciar la *laudatio* académica, es decir, para elogiar la figura y la trayectoria de mi viejo y querido amigo Manuel Atienza, Manolo para los amigos.

Su trayectoria: tesis doctoral en Oviedo 1976, profesor en Valencia, catedrático en Palma de Mallorca y Alicante.

Su papel en filosofía del derecho en España posfranquista. Elías Díaz, Albert Calsamiglia, Gregorio Peces Barba. Generación joven: Atienza, Bayón, Moreso.

Su producción: 12 libros y numerosos artículos. Cabe destacar su tesis doctoral: *La historia de la Filosofía del Derecho argentina actual* (1984), *Las piezas del Derecho*, 1996 (con Juan Ruiz Manero) y *El derecho como argumentación* (2006). Además: *Marx y los derechos humanos* (1983), *Las razones del Derecho. Teorías de la argumentación jurídica* (1991), *Ilícitos atípicos* (2000), etc.

Repercusión internacional: miembro del C. E. de Internationale Vereinigung für Rechts- und sozialphilosophie (IVR) (entre 1995 y 2007), orador principal en varios congresos mundiales (Göttingen, 1991; Cracovia, 2007). Estada en Estados Unidos.

Su carácter abierto a la discusión y a la revisión de los puntos de vista adoptados.

Quisiera destacar dos contribuciones de Atienza a la FD:

1) Formación de un importante grupo de trabajo en Alicante (Juan Ruiz Manero, Josep Aguiló, Daniel González Lagier, Juan Antonio Pérez Lledó, Ángeles Ródenas, Isabel Linfante y muchos otros), paralelismo con Gioja.

2) La revista *Doxa* desde 1984, o sea 25 años (31 volúmenes).

Reglamento de Concursos para Profesores en la Facultad de Derecho de la Universidad de San Pablo*

Edital FD 44/2009

O Diretor da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, torna público a todos os interessados que, de acordo com o decidido pela Congregação em sessão ordinária realizada em 27 de agosto de 2009, estarão abertas, pelo prazo de 180 (cento e oitenta) dias, no período de 10 de setembro de 2009 a 08 de março de 2010, das 09:00 às 17:00 horas, de segunda a sexta-feira, no Serviço de Apoio Acadêmico da Faculdade, as inscrições ao concurso público de títulos e provas para provimento de 1 (um) cargo de professor titular, em RTC, Ref. MS6, cargo e claro no 128813, na vaga decorrente da aposentadoria do Professor Rui Geraldo Camargo Viana, junto ao Departamento de Direito Civil, nos termos do Regimento Geral e Estatuto da Universidade de São Paulo, e ainda, do Regimento Interno da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo.

As atribuições do cargo são as de professor titular, ou seja, ensino, pesquisa e serviço à comunidade, além das eventuais responsabilidades de chefia, segundo o Estatuto da Universidade de São Paulo.

Poderão inscrever-se candidatos portadores do título de Livre-Docente outorgado pela Universidade de São Paulo, por ela reconhecido ou, a juízo de dois terços dos membros da Congregação, especialista de reconhecido valor, desde que não pertença a nenhuma categoria da Universidade de São Paulo.

Ao inscrever-se, o candidato entregará no Serviço de Apoio Acadêmico da Faculdade cem exemplares de uma tese original, ainda não

* Publicado en [en línea] http://www.direito.usp.br/faculdade/index_faculdade_concursos_docentes_01.php>.

publicada, com 50 páginas, no mínimo, sobre assunto de livre escolha pertinente à matéria em concurso, instruindo seu requerimento com:

- a) Prova de que é portador do título de livre-docente, outorgado pela Universidade de São Paulo, por ela reconhecido ou de validade nacional;
- b) memorial circunstanciado, em dez cópias, no qual sejam comprovados os trabalhos publicados, as atividades realizadas pertinentes ao concurso e as demais informações que permitam avaliação dos seus méritos (Obs.: uma cópia das comprovações, ou seja, não é necessário dez cópias);
- c) prova de quitação com o serviço militar, para candidato do sexo masculino (fotocópia);
- d) título de eleitor e comprovante de votações da última eleição, prova de pagamento da respectiva multa ou a devida justificativa (fotocópia);
- e) recibo, da Tesouraria da Faculdade, do pagamento da taxa de inscrição. Os candidatos em exercício da função docente na Universidade de São Paulo serão dispensados das exigências referidas nas letras “c” e “d” desde que as tenham cumprido por ocasião de seu contrato inicial.

Os candidatos estrangeiros serão dispensados das exigências referidas nas letras “c” e “d”, devendo apresentar cópia de visto temporário ou permanente, que faculte o exercício de atividade remunerada no Brasil.

O concurso consistirá nas seguintes provas com os pesos previstos no Regimento Interno da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo:

- 1) Prova pública de argüição: peso 4;
- 2) prova pública oral de erudição: peso 3;
- 3) julgamento dos títulos: peso 3.

A prova oral de erudição será realizada de acordo com o seguinte programa para escolha do tema:

1. Interpretação da lei. Interpretação subjetiva e interpretação objetiva. Interpretação evolutiva. Métodos e critérios de interpretação.

2. Pessoa natural. Condição jurídica do nascituro. Condição jurídica do embrião humano.
3. Natureza jurídica e quadro geral dos direitos de personalidade. O direito geral de personalidade.
4. Noção e classificação das pessoas jurídicas. Panorama atual das pessoas jurídicas. Entes não-personalizados.
5. Negócio Jurídico: evolução do conceito. Teorias do negócio jurídico e autonomia privada.
6. Responsabilidade civil: tendências e evolução.
7. Noção de simulação. Efeitos da simulação. Negócio fiduciário e negócio indireto.
8. Teoria das nulidades. Inexistência, invalidade, ineficácia.
9. Teoria da aparência. Efeitos jurídicos da aparência.
10. Exercício de direito e suas limitações. Abuso de direito.
11. Teoria da imprevisão e onerosidade excessiva no direito contratual.
12. O sinalagma contratual. A chamada “causa” dos contratos. “Relações contratuais de fato”.
13. O contrato de adesão. Condições gerais de contratação.
14. Compra-e-venda. Caráter obrigacional ou real da compra-e-venda.
15. Doação: nulidades e ineficácias. Revogação por ingratidão. Revogação por não cumprimento do encargo.
16. Enriquecimento-sem-causa.
17. Limitações e restrições ao Direito de Propriedade.
18. Posse: origem e evolução histórica. A função social da posse.
19. Direito de Família Contemporâneo: os novos paradigmas.
20. Direito das Sucessões: diretrizes, temas polêmicos e perspectivas.

O concurso a que alude o presente edital será de validade imediata, exaurindo-se com a nomeação, conforme artigo 128, do Regimento Geral da Universidade de São Paulo.

Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, 03 de setembro de 2009.

Reglamentación de concursos docentes de la UBA*

Anexo I (res. CS), nro. 1922/03, Reglamento para la Provisión de Cargos de Profesores Regulares Titulares, Asociados y Adjuntos

I. Del llamado a concurso

Artículo 1º. El Consejo Directivo de cada unidad académica propondrá al Consejo Superior el llamado a concurso para designar profesores regulares titulares, asociados y adjuntos, tanto en nuevos cargos como en el caso de los:

- a) Profesores regulares que renuevan su designación, propuesta que elevará con *quince* (15) meses de anticipación a su vencimiento.
- b) Profesores regulares que cesan por aplicación del límite de edad establecido en el artículo 51 del Estatuto Universitario, propuesta que elevará con *quince* (15) meses de anticipación a la fecha de cese, y
- c) Los cargos de profesores ocupados mediante designaciones interinas, propuesta que elevará antes del primer día hábil del mes de noviembre de cada año.

Vencidos tales plazos sin que el Consejo Directivo de la unidad académica correspondiente hubiese elevado la propuesta de llamado a concurso pertinente o, en su defecto, hubiera justificado las razones académicas por las cuales ha decidido no efectuar dicho llamado, el Consejo Superior procederá a convocar a los concursos a los que se refiere el párrafo anterior dentro de los *sesenta* (60) días siguientes al vencimiento de los plazos establecidos.

* Publicado en [en línea] <www.derecho.uba.ar/academica/concursos_docentes/concursos_docentes_reglamento.php>.

Art. 2º. En oportunidad de solicitar al Consejo Superior el llamado a concurso, de acuerdo con lo establecido por el artículo anterior, el Consejo Directivo de cada unidad académica especificará:

- a) la categoría y la dedicación requerida en cada caso,
- b) cuando correspondiere, el nombre y apellido de quien se encuentra ocupando el cargo en carácter de regular o interino, y
- c) si la imputación presupuestaria correspondiente al cargo llamado está afectado a la fuente de financiamiento 11 -inciso 1 Gastos en Personal-.

Deberá solicitarse únicamente el llamado a concurso por área, indicando las materias que la integran o asignaturas que estén incluidas en los planes de estudios aprobados por el Consejo Superior.

En todos los casos, el Consejo Superior deberá resolver sobre la solicitud de llamado dentro de los *cuarenta y cinco* (45) días de recibida.

Art. 3º. La difusión del llamado a concurso estará a cargo del Rectorado que publicará, dentro de los *veinte* (20) días de aprobado, por lo menos un aviso en un diario de gran tirada de circulación nacional, indicando la fecha de iniciación y de terminación del período de inscripción así como la categoría del cargo por concursar y la dedicación requerida.

Las unidades académicas arbitrarán asimismo las disposiciones pertinentes para:

- a) Comunicar la apertura del llamado a concurso al profesor regular cuyo cargo es objeto de renovación.
- b) Difundir el llamado a concurso en el exterior del país a través del Ministerio de Relaciones Exteriores, Comercio Internacional y Culto o por otros medios que se estimen convenientes.
- c) Anunciar el llamado a concurso por medio de la página electrónica y carteles murales de la unidad académica correspondiente, y
- d) Solicitar una difusión similar en el ámbito de otras unidades académicas dependientes de esta Universidad en las que se dicten disciplinas iguales o afines y en el de las demás Universidades Nacionales así como en otras instituciones científicas y culturales del país.

En oportunidad de procederse según lo expresado en el primer párrafo de este artículo, el Rectorado, por medio de la Secretaría pertinente, efectuará similar difusión en la página electrónica de la Universidad de Buenos Aires.

Las constancias de la difusión a que se refieren los párrafos anteriores formarán parte del expediente del concurso.

Art. 4º. En la unidad académica correspondiente al llamado, se abrirá un período de inscripción por el término de *treinta* (30) días, considerándose como fecha de iniciación de ese período el día siguiente al de la publicación a la que se alude en el artículo 3º de la presente reglamentación.

II. De las condiciones requeridas para presentarse a concurso

Art. 5º. La solicitud de inscripción será presentada en *cinco* (5) ejemplares -bajo recibo en el que constará la fecha de recepción- por el aspirante o persona autorizada en la dependencia de la unidad académica habilitada al efecto y contendrá la información básica siguiente:

1. Fecha de inscripción.
2. Nombre y apellido del aspirante.
3. Lugar y fecha de nacimiento.
4. Datos de filiación y estado civil.
5. Número de Cédula de Identidad y de Libreta de Enrolamiento, Libreta Cívica o Documento Nacional de Identidad u otro documento que legalmente lo reemplace con indicación de la autoridad que lo expidió.
6. Domicilio real y domicilio constituido para el concurso en la Capital Federal, aun cuando resida fuera de ella.
7. Mención pormenorizada y documentable de los elementos siguientes que contribuyan a valorar la capacidad del aspirante para la docencia e investigación científica y tecnológica y la extensión universitaria:
 - a) títulos universitarios, con indicación de la Facultad y Universidad que los otorgó. Los títulos universitarios no expedidos por esta Universidad deberán presentarse en fotocopia legalizada o en sus originales. Éstos serán devueltos al aspirante previa autenticación, por la dependencia habilitada al efecto, de una fotocopia que se agregará al expediente del concurso,

- b) antecedentes docentes e índole de las tareas desarrolladas, indicando la institución, el período de ejercicio y la naturaleza de su designación,
- c) antecedentes científicos, consignando las publicaciones (con identificación de los autores, la editorial o revista, el lugar y fecha de publicación, volumen, número y páginas) u otros relacionados con la especialidad,
- d) los cursos de especialización seguidos, conferencias y trabajos de investigación realizados, sean ellos éditos o inéditos. En este último caso, el aspirante deberá presentar *un* (1) ejemplar firmado, el cual se agregará al expediente del concurso,
- e) participación en congresos o acontecimientos similares nacionales o internacionales,
- f) actuación en Universidades e Institutos Nacionales, provinciales y privados registrados en el país o en el extranjero; cargos que desempeñó o desempeña en la Administración Pública o en la actividad privada, en el país o en el extranjero,
- g) formación de recursos humanos (indicando becas de instituciones acreditadas, tesinas, tesis, residencias, maestrías, etc.),
- h) una síntesis de los aportes originales efectuados en el ejercicio de la especialidad respectiva,
- i) una síntesis de la actuación profesional y/o de extensión universitaria, y
- j) todo otro elemento de juicio que se considere valioso.

En todos los casos se deberá mencionar el lugar y el lapso donde fueron realizadas las actividades correspondientes.

8. El aspirante acompañará el plan de actividad docente, de investigación científica y tecnológica y de extensión universitaria que, en líneas generales, desarrollará en caso de obtener el cargo concursado.

9. En caso de haberse especificado en el llamado a concurso más de un cargo o de una dedicación, el candidato deberá indicar a qué cargo/s y dedicación/es aspira.

El aspirante que se presente a más de un concurso deberá cumplir en cada uno de ellos con todos los requisitos establecidos en este reglamento, sin poder remitirse a escritos o documentos presentados en otros.

Art. 6º. La presentación de nuevos títulos, antecedentes o trabajos con posterioridad a la clausura del plazo de inscripción, podrá efectuarse por escrito y se agregará al expediente en oportunidad de establecerse los temas de la clase de oposición y previo a la entrevista personal.

Art. 7º. La unidad académica no dará curso a la inscripción de un profesor regular que se presente a concurso en la misma asignatura, en un cargo de igual o inferior categoría al que ostenta.

Art. 8º. Para presentarse a concurso el aspirante debe reunir las condiciones siguientes:

- a) tener menos de sesenta y cinco (65) años de edad a la fecha en que se inicia el período de inscripción,
- b) tener título universitario o en su defecto acreditar antecedentes excepcionales que lo suplan. El jurado en su momento evaluará la pertinencia de dicha excepcionalidad, y
- c) no estar comprendido en las causales de inhabilitación para el desempeño de cargos públicos que se mencionan en el anexo del presente reglamento y de faltas a la ética universitaria.

Art. 9º. Los cargos docentes desempeñados por el Rector y los Decanos no serán llamados a concurso hasta la finalización de los mandatos respectivos.

En aquellos casos en que el llamado a concurso se hubiere efectuado con anterioridad a las designaciones mencionadas, el concurso se tramitará en la Facultad de esta Universidad que tenga similitud con el cargo llamado o en una Facultad equivalente de otra Universidad Nacional, de acuerdo con la decisión que en cada caso adopte el Consejo Superior.

Las designaciones como profesores regulares podrán ser prorrogadas, a pedido del interesado, por un período igual al que hubieren ejercido las funciones del Rector, Decano, Secretarios de la Universidad o de las Facultades y hasta un máximo de *cuatro* (4) años a partir de la fecha de la efectiva cesación en el desempeño de dichas funciones o del vencimiento del plazo de designación como profesor regular, lo que fuera posterior.

La prórroga también corresponderá si estuviese en uso de licencia en su cargo docente durante su desempeño.

Art. 10. En la fecha y hora de vencimiento del plazo de inscripción, se labrará un acta donde constará la nómina de los aspirantes inscriptos para el cargo en concurso, la cual será refrendada por el funcionario de mayor jerarquía de la unidad académica que se encuentre presente. Una copia de dicha acta se remitirá a conocimiento del Consejo Superior.

Art. 11. Dentro de los *cinco* (5) días de vencido el plazo de inscripción, el Decano dispondrá la exhibición en las carteleras murales y difundirá en la página electrónica y por otros medios al alcance de la Facultad, la nómina de aspirantes inscriptos.

Art. 12. Durante los *quince* (15) días posteriores al cierre del período de inscripción, los docentes, los graduados y los estudiantes de esta Universidad o de otras Universidades Nacionales así como los demás aspirantes, podrán ejercer el derecho de objetar a los aspirantes inscriptos, fundados en su carencia de integridad moral y rectitud cívica y universitaria, carencia no compensable por méritos intelectuales (artículo 37, inciso c), Título II, Capítulo II, del Estatuto Universitario), según el anexo del presente reglamento.

Art. 13. La objeción debe ser explícitamente fundada y acompañada por las pruebas que se hicieran valer con el fin de eliminar la posibilidad de toda discriminación ideológica o política y de todo favoritismo localista (artículo 37, inciso b), Título II, Capítulo II, del Estatuto Universitario).

Art. 14. Dentro de los *cinco* (5) días de presentada la objeción, el Decano dará vista de ella al aspirante objetado para que formule su descargo, el que deberá hacerse por escrito dentro de los *diez* (10) días de recibida la objeción.

Art. 15. Cuando existieran pruebas que acrediten hechos o actos contrarios a la ética universitaria imputables al objetado y tomando en cuenta las actuaciones referentes a la objeción y todo otro antecedente debidamente documentado que estime pertinente o de interés, el Consejo Directivo excluirá del concurso al aspirante objetado.

La resolución que recaiga sobre la objeción, deberá dictarse dentro de los *cinco* (5) días siguientes de recibido el descargo o de vencido el plazo para presentarlo y será notificada a las partes dentro de los *cinco* (5) días siguientes.

Éstas podrán apelar dentro de los *cinco* (5) días de recibida la notificación ante el Consejo Superior, el que resolverá definitivamente sobre la cuestión, en un plazo no mayor de *cuarenta y cinco* (45) días de recibidas las actuaciones correspondientes.

Art. 16. De aceptarse la objeción a que se refiere el artículo anterior, el aspirante será eliminado de la nómina respectiva.

III. De la designación de los jurados

Art. 17. Los miembros de los jurados que actuarán en los concursos serán designados por el Consejo Superior, a propuesta del Consejo Directivo de la unidad académica respectiva. Ambas resoluciones serán adoptadas por la mayoría absoluta de sus miembros.

Art. 18. La propuesta de designación de jurados se elevará, junto con la nómina de inscriptos, dentro de los *treinta* (30) días siguientes al cierre de la inscripción, y deberá ser resuelta por el Consejo Superior, dentro de los *sesenta* (60) días de recibidas las actuaciones.

Los integrantes del jurado, de autoridad e imparcialidad indiscutibles, deberán ser o haber sido profesores de esta u otras Universidades del país o del extranjero, con categoría docente igual o superior a la del cargo que se concursa. Podrán ser también jurados, en casos excepcionales y debidamente fundados, especialistas destacados en la materia o disciplina correspondiente al llamado a concurso.

En el caso de profesores de Universidades Nacionales debe mencionarse apellido y nombres, categoría, carácter de la designación que especifique que el cargo fue obtenido por concurso, asignatura o área correspondiente a su designación, Facultad y Universidad.

Cuando se trate de especialistas destacados en la materia correspondiente al llamado a concurso, se agregará un "curriculum vitæ" resumido, lo suficientemente explícito como para permitir establecer su autoridad indiscutible.

En ningún caso el profesor que cesa por aplicación del artículo 51 del Estatuto Universitario podrá integrar el jurado que intervendrá en el llamado correspondiente al cargo que deja vacante.

El Rector y los Decanos no podrán ser miembros de ningún jurado, en sus jurisdicciones respectivas.

Art. 19. El Jurado deberá estar compuesto por no menos de *tres* (3) miembros titulares y no menos de *dos* (2) miembros suplentes.

En todos los concursos el jurado que deberá intervenir estará, integrado por, al menos, *un* (1) miembro titular y *un* (1) miembro titular y *un* (1) miembro suplente no pertenecientes a la unidad académica en la que se realiza el concurso.

En los concursos de renovación, los integrantes externos a la unidad académica deberán ser por lo menos *dos* (2) titulares y *dos* (2) suplentes, siendo *uno* (1) al menos, en cada caso, externo a la Universidad de Buenos Aires, salvo propuesta fundada por el Consejo Directivo de la unidad académica pertinente, en la que deberán expresarse las dificultades encontradas para integrar el jurado en la manera indicada precedentemente.

Los miembros suplentes del jurado sustituirán a los titulares por orden de designación en caso de aceptarse las recusaciones, excusaciones o renunciaciones o de producirse su incapacidad, remoción o fallecimiento, de acuerdo con los criterios establecidos precedentemente.

Salvo en los casos de excusaciones o recusaciones, los que se registrarán según lo dispuesto por el artículo 24, en los demás supuestos la resolución que autorice la sustitución será dictada por el Decano y comunicada al Consejo Directivo y al Consejo Superior.

Art. 20. Dentro de los *treinta* (30) días de recibida la comunicación de la designación del jurado por el Consejo Superior, la unidad académica notificará fehacientemente a sus integrantes y a los aspirantes.

Posteriormente a dicha notificación, se dará a publicidad, durante *cinco* (5) días, la nómina de sus miembros en la cartelera mural de la unidad académica y en su página electrónica, juntamente con la de los aspirantes, indicando el cargo o cargos motivo del llamado a concurso.

Art. 21. Los miembros del jurado podrán ser recusados por escrito, con causa fundada, por los aspirantes, dentro de los *diez* (10) días siguientes a la notificación a que se refiere el artículo 20. El Decano dará traslado al recusado para que en el plazo de *cinco* (5) días presente el descargo, con copia de la objeción efectuada.

Art. 22. Serán causales de recusación:

- a) el parentesco por consanguinidad dentro del cuarto grado y segundo de afinidad entre el jurado y el aspirante,

- b) tener el jurado o sus consanguíneos o afines, dentro de los grados establecidos en el inciso anterior, sociedad o comunidad con alguno de los aspirantes, salvo que la sociedad fuese anónima,
- c) tener el jurado pleito pendiente con el aspirante,
- d) ser el jurado o aspirante, recíprocamente, acreedor, deudor o fiador,
- e) ser o haber sido el jurado autor de denuncia o querrela contra el aspirante o denunciado o querrellado por éste ante los tribunales de justicia o tribunal académico con anterioridad a la designación del jurado,
- f) haber emitido el jurado opinión, dictamen o recomendación que pueda ser considerado como prejuicio acerca del resultado del concurso que se tramita,
- g) tener el jurado amistad íntima con alguno de los aspirantes o enemistad o resentimiento que se manifiesten por hechos conocidos en el momento de su designación,
- h) haber recibido el jurado importantes beneficios del aspirante,
- i) carecer el jurado de versación reconocida en el área del conocimiento científico o técnico motivo del concurso, y
- j) haber existido transgresiones a la ética universitaria por parte del jurado, debidamente documentadas.

No será causal de excusación ni de recusación de los miembros del jurado el haber actuado en concursos anteriores en los que se inscribieron aspirantes que participan en el concurso que se tramita.

Art. 23. Todo miembro de un jurado que se hallare comprendido en alguna de las causales de recusación mencionadas en el artículo anterior, estará obligado a excusarse.

Art. 24. Las recusaciones a los miembros del jurado se tramitarán y serán resueltas por el Consejo Superior. Para tal fin el Decano elevará las actuaciones dentro de los *cinco* (5) días de haberse presentado los descargos. El Consejo Superior resolverá definitivamente dentro de los *quince* (15) días de recibidas las actuaciones correspondientes.

Art. 25. Las excusaciones serán resueltas por el Consejo Directivo de la unidad académica pertinente, informando al Consejo Superior.

Art. 26. De aceptarse la recusación, el miembro separado del jurado será reemplazado por el miembro suplente que siga en orden de designación, teniendo en cuenta lo establecido por el artículo 19.

Art. 27. Cuando un aspirante objetado hubiera formulado recusación contra algún miembro del jurado, el trámite de esta última quedará suspendido hasta tanto quede resuelta la objeción.

Art. 28. Los jurados y aspirantes podrán hacerse representar en los trámites de las objeciones y recusaciones. Para ello será suficiente una carta poder con certificación de la firma por escribano público o por el funcionario habilitado al efecto por la unidad académica correspondiente.

No podrán ejercer la representación de los jurados y de los aspirantes, el Rector, los Decanos, los miembros del Consejo Superior y de los Consejos Directivos, los Secretarios de la Universidad o de las Facultades, el personal administrativo y los restantes miembros del jurado.

Art. 29. Las actuaciones relativas a las objeciones, recusaciones y excusaciones no quedarán incorporadas a las del concurso, pero deberán acompañar al expediente.

Art. 30. Los jurados podrán ser sustituidos cuando, una vez transcurrido un lapso de *quince* (15) días de su notificación no hubieran enviado respuesta a la comunicación fehaciente de su designación.

La sustitución, de acuerdo con lo establecido en el artículo 19, será dispuesta por el Decano y comunicada al Consejo Directivo y al Consejo Superior.

IV. De la actuación del jurado

Art. 31. Dentro de los *diez* (10) días posteriores al vencimiento de los plazos para la presentación de las recusaciones, excusaciones u objeciones o cuando ellas hubieran quedado resueltas con carácter definitivo, el Decano convocará al jurado para su constitución.

En caso de mediar imposibilidad de cumplir por parte de algún integrante del jurado de sus obligaciones como tal, el Decano procederá a reemplazarlo con el miembro suplente que corresponda, comunicando la resolución al Consejo Directivo y al Consejo Superior.

Art. 32. El Decano pondrá a disposición del jurado todos los antecedentes y la documentación de los aspirantes, debiendo el jurado expedirse

dentro de los *treinta* (30) días de haber recibido los antecedentes y la documentación a que se refiere el artículo anterior. Este término podrá ampliarse por *quince* (15) días cuando una solicitud fundada en tal sentido fuera aprobada por el Decano.

Art. 33. Cuando los jurados actuantes en concursos para proveer cargos de profesores regulares en el marco de la presente reglamentación decidan que algún aspirante no posee antecedentes de auténtica jerarquía, podrá excluirlo de realizar la entrevista personal y la prueba de oposición, mediante dictamen debidamente fundado.

Los aspirantes que realizaron la prueba de oposición podrán ser excluidos del orden de méritos establecido en el dictamen final del jurado, con los fundamentos correspondientes.

Art. 34. Los miembros del jurado en forma conjunta deberán entrevistarse personalmente con cada uno de los aspirantes no excluidos según el artículo 33, con el objeto de conocer y valorar:

- a) la motivación docente,
- b) la manera en que ha desarrollado, desarrolla y, eventualmente, desarrollará la enseñanza,
- c) sus puntos de vista sobre los temas básicos de su campo del conocimiento que deben transmitirse a los alumnos,
- d) la importancia relativa que otorga a su área de conocimiento así como a la ubicación de la asignatura en el plan de estudios de la carrera,
- e) los medios que propone para mantener actualizada la enseñanza y llevar a la práctica los cambios que sugiere,
- f) sus planes de investigación y de extensión, y
- g) cualquier otra información que, a juicio de los miembros del jurado, resulte conveniente requerirle.

Art. 35. El Consejo Directivo de cada Facultad someterá a la aprobación del Consejo Superior el reglamento al cual se ajustarán la entrevista personal y las pruebas de oposición tanto orales como prácticas que se efectuarán durante la sustanciación del concurso, así como la consideración de otros elementos de juicio.

Las pruebas de oposición serán anunciadas durante un lapso no menor de *cinco* (5) días previos a la fecha de su realización en las carteleras

y en la página electrónica de la unidad académica. Serán de carácter público y obligatorio para todas las categorías de profesor regular concursadas.

Los aspirantes no podrán asistir a las exposiciones de los otros aspirantes inscriptos en el concurso.

Art. 36. El jurado examinará minuciosamente los antecedentes y las aptitudes de los aspirantes y en ningún caso en sus pronunciamientos se computarán como méritos la simple antigüedad en el dictado de cursos o la acumulación de publicaciones de valor escaso o nulo.

Los jurados podrán exigir que se presente copia de las publicaciones y de los trabajos realizados, así como otros elementos probatorios de sus antecedentes, los que quedarán a resguardo en la unidad académica y serán devueltos a los aspirantes una vez sustanciado el concurso.

Art. 37. El dictamen del jurado, que firmarán todos sus integrantes, deberá fundarse de manera explícita y contendrá:

- a) la justificación debidamente fundada, de las exclusiones de aspirantes al concurso (art. 33),
- b) la nómina de los aspirantes que posean antecedentes de auténtica jerarquía para el cargo motivo del concurso,
- c) el detalle y la evaluación de:
 - 1) antecedentes y títulos,
 - 2) publicaciones, trabajos científicos y académicos,
 - 3) entrevista personal y plan de trabajo (docente, de investigación, de extensión),
 - 4) prueba de oposición,
 - 5) demás elementos de juicio considerados,
- d) el orden de méritos para el cargo objeto del concurso, detalladamente fundado. El jurado considerará para tal efecto todos y cada uno de los elementos del inciso c).

La nómina será encabezada por el aspirante propuesto para ocupar el cargo motivo del concurso, teniendo en cuenta el nivel de los trabajos realizados, la importancia de los temas tratados en éstos, la eficacia de su labor docente, de investigación y de extensión o cualquier otro elemento que permita justificar la diferencia en jerarquía.

En el caso de haberse especificado más de una categoría y/o dedicación, el jurado se expedirá sobre estos puntos.

Si no existiera unanimidad, se elevarán tantos dictámenes como posiciones existieran.

Art. 38. A efectos de verificar la regularidad del trámite del concurso, podrán asistir en carácter de veedores, *un* (1) profesor, *un* (1) graduado y *un* (1) estudiante, a todas las deliberaciones del jurado, a las entrevistas personales y a la prueba de oposición, aunque no a las reuniones en que se establezcan los temas para dicha prueba.

Dichos veedores no tendrán voto pero sí voz para opinar, en oportunidad de la elaboración del dictamen, además de lo indicado precedentemente, sobre las condiciones didácticas de los aspirantes.

La designación de dichos veedores será realizada por el Decano, en coincidencia con la propuesta del claustro respectivo. En caso de existir más de una propuesta el Consejo Directivo resolverá al respecto.

El estudiante designado para actuar como veedor deberá tener aprobada la materia objeto del llamado a concurso o, como mínimo, el cincuenta por ciento (50%) de las asignaturas que componen el plan de estudios de la carrera en que se halle inscripto y reunir las condiciones para ser elegido representante por el claustro pertinente.

Art. 39. El dictamen del jurado deberá ser notificado a los aspirantes dentro de los *cinco* (5) días de emitido y será impugnabile por defectos de forma o de procedimiento así como por manifiesta arbitrariedad, dentro de los *cinco* (5) días de su notificación. Este recurso deberá interponerse y fundarse por escrito ante el Consejo Directivo.

Art. 40. Dentro de los *treinta* (30) días de vencido el plazo para impugnar el dictamen, sobre la base de éste, de las observaciones formuladas por los veedores a que hace referencia el artículo 38 de este reglamento y de las impugnaciones que hubieren formulado los aspirantes, las cuales, salvo en el caso del inciso a, deberán quedar resueltas previamente con el asesoramiento legal, el Consejo Directivo, expresando los fundamentos, podrá:

- a) solicitar al jurado, por mayoría absoluta, la ampliación o aclaración del dictamen. El jurado deberá expedirse dentro de los *diez* (10) días de tomar conocimiento de la solicitud,

- b) aprobar el dictamen del jurado, por mayoría absoluta, emitido por unanimidad o por mayoría, proponiendo al Consejo Superior:
1) la designación del aspirante correspondiente, o 2) declarar desierto el concurso,
- c) 1) adoptar el dictamen de minoría, 2) apartarse del dictamen del jurado para declarar desierto el concurso o dejarlo sin efecto o 3) efectuar una propuesta alterando el orden de méritos sugerido por el jurado. En estos casos, el Consejo Directivo deberá hacerlo de manera fundada y con el voto de los *dos tercios* (2/3) de sus miembros.

Art. 41. La resolución recaída sobre el concurso será comunicada a los aspirantes quienes, dentro de los *cinco* (5) días posteriores, podrán impugnar lo dispuesto por el Consejo Directivo mediante escrito presentado al Decano fundado en defectos de forma o de procedimiento así como por manifiesta arbitrariedad.

Cumplido el término establecido precedentemente, las actuaciones del concurso y el recurso, si lo hubiera, serán elevados al Consejo Superior.

Art. 42. El Consejo Superior podrá solicitar aclaraciones sobre la propuesta del Consejo Directivo y resolverá respecto de ella en forma fundada.

El Consejo Superior, dentro de los *sesenta* (60) días de recibida, podrá aceptar la propuesta del Consejo Directivo, devolverla, rechazarla o modificarla.

Si la propuesta fuera rechazada el concurso quedará sin efecto.

Si el Consejo Superior resolviera modificar la propuesta del Consejo Directivo, tomando el dictamen del jurado si éste fuera unánime o uno de los dos dictámenes si los hubiere por mayoría y minoría, el Consejo Superior deberá hacerlo por el voto de *dos tercios* (2/3) de sus miembros y de manera fundada.

En los concursos en los que no se formulen propuestas para la totalidad de los cargos concursados, los que no se provean serán declarados desiertos.

V. De la designación de profesores

Art. 43. La designación de profesor regular estará a cargo del Consejo Superior y no podrá efectuarse en una categoría o en un régimen de

dedicación diferente al establecido en el llamado a concurso respectivo. La duración de la designación está regida por las previsiones del artículo 44, Título II, del Estatuto Universitario.

Art. 44. La permanencia en los regímenes de dedicación exclusiva o semiexclusiva de los profesores designados de acuerdo con las condiciones del llamado a concurso, sólo podrá suspenderse o alterarse al menos cuando el profesor fuere designado para desempeñar cargos directivos en Universidades Nacionales, funciones de gobierno y otras en organismos nacionales o internacionales y únicamente por el tiempo que dure dicha designación.

Art. 45. El profesor deberá cumplir el período de su designación en la dedicación en que fuera llamado el concurso.

Sólo podrán producirse modificaciones en el régimen de dedicación mediante otro llamado a concurso.

Art. 46. Toda solicitud que el profesor formule para disminuir el régimen de dedicación será considerada como renuncia al cargo, con excepción de lo expresado en el artículo 44.

Art. 47. Notificado de su designación, el profesor deberá asumir sus funciones dentro de los *sesenta* (60) días, salvo que invocara un impedimento justificado ante el Consejo Directivo.

Dicho plazo podrá ser prorrogado por el Consejo Directivo por un término no mayor de *treinta* (30) días.

Transcurrido ese plazo o vencida la prórroga acordada, si el profesor no se hiciera cargo de sus funciones, el Consejo Directivo deberá poner el hecho en conocimiento del Consejo Superior para que éste deje sin efecto la designación.

Art. 48. Si la designación quedara sin efecto por las razones mencionadas en el artículo anterior, el profesor quedará inhabilitado para presentarse a concurso o ejercer cualquier cargo docente en la Universidad por el término de *dos* (2) años a partir de la fecha en que debió asumir sus funciones.

Igual sanción corresponderá al profesor que, una vez designado, permanezca en su cargo por un lapso menor a *dos* (2) años sin invocar causa justificada a juicio del Consejo Directivo respectivo.

No procederá la sanción cuando el profesor renuncie por haber optado por otro cargo ganado por concurso o de mediar causa suficiente a juicio del Consejo Superior.

Este artículo se incluirá en la notificación de la designación.

Art. 49. Cuando el Consejo Superior deje sin efecto el nombramiento de un profesor por no haberse hecho cargo de sus funciones (art. 47), o por haberse aceptado su renuncia, o cuando la unidad académica hubiese dispuesto la aplicación del artículo 51 del Estatuto Universitario, el Consejo Directivo podrá proponer la designación de quien le sigue en el orden de méritos establecido por el jurado.

Dicha propuesta deberá ser formulada no más allá de los *ciento ochenta* (180) días de haber dictado el Consejo Superior resolución sobre el concurso y efectuado las designaciones correspondientes.

Art. 50. La designación de los profesores titulares, asociados y adjuntos resultante de los concursos, no implica la consolidación de la asignación de dichos nombramientos en la unidad pedagógica concursada (cátedra, departamento, etc.).

La asignación mencionada dependerá de eventuales modificaciones de los planes de estudios, reorganización de la unidad académica u otras razones que decida la Universidad.

VI. De los concursos de renovación

Art. 51. El llamado a concurso para la renovación de cargos de profesor regular, en los casos en que las designaciones caduquen por el régimen de periodicidad de cátedra en los términos fijados por el Estatuto Universitario, se efectuará no menos de *quince* (15) meses antes de que se produzca la caducidad de la designación.

En la difusión del llamado a concurso se incluirán las alternativas que resulten del artículo 45 del Estatuto Universitario y de los artículos 60 y 61 de este reglamento.

Art. 52. El profesor que complete su período de designación conservará su condición de profesor regular y continuará en el desempeño de sus tareas docentes, de investigación y de extensión hasta que se complete la sustanciación del concurso correspondiente.

Art. 53. El llamado a concurso de renovación podrá ser efectuado modificando la mención de la asignatura, orientación, área o departamento según considere conveniente el Consejo Directivo de la unidad académica en atención al reordenamiento que, por razones curriculares y de mejor organización académica, estime corresponder, sin que esto implique menoscabo en los derechos del profesor que desempeña el cargo y que resulten de la aplicación del artículo 52 de este reglamento.

Art. 54. Si la unidad académica resolviera no llamar a concurso para la renovación de un cargo de profesor regular por desaparición de la asignatura, la orientación o el departamento, o por razones curriculares y de organización académica, deberá informarlo al Consejo Superior, quien resolverá en definitiva.

Si se rechazara el criterio propuesto, la unidad académica deberá proceder al llamado a concurso. En este caso corresponderá la aplicación de lo dispuesto por el artículo 53.

Si se aprobara la caducidad de la designación de profesor regular, ésta se producirá en la fecha de la resolución del Consejo Superior o a su vencimiento normal, lo que ocurriere después, en este caso percibirá la indemnización a que se refiere el artículo 64.

Art. 55. Al presentar la solicitud de inscripción a que se refiere el artículo 6º, el profesor que renueva su cargo, deberá agregar un informe sobre el cumplimiento del plan de actividades docente, de investigación y/o extensión presentado en el concurso anterior, acompañado de las certificaciones que corresponda.

Art. 56. No podrán intervenir como jurados en concursos por periodicidad de cátedra aquellos que actuaron como jurado en el concurso en virtud del cual fue designado el profesor cuya designación caduca, pudiendo actuar en el concurso de renovación siguiente.

Art. 57. En los concursos por periodicidad, la unidad académica entregará al jurado actuante:

- a) la documentación del concurso anterior,
- b) el informe que el profesor con dedicación exclusiva o semiexclusiva debe presentar cada *dos* (2) años, con la resolución adoptada en cada caso por el Consejo Directivo, y

- c) las encuestas oficialmente puestas en práctica por los Consejos Directivos, implementadas a nivel de alumnos y docentes en el dictado y cursado en cada materia, en el caso de que las hubiere.

Art. 58. En ningún caso los jurados podrán excluir del concurso, por evaluación de los antecedentes, al aspirante que revista como profesor regular en el cargo que se concursa.

Art. 59. Los jurados incluirán en la primera parte del dictamen su opinión sobre la actuación del profesor cuya designación caduca, determinando en forma explícita y fundada si se ha desempeñado en forma satisfactoria o no, valorando especialmente los puntos 1, 2, 3, 4 y 5 del inciso c) del artículo 37.

Si se inscribieran otros concursantes, además del profesor cuya designación caduca, o si se concursaron conjuntamente cargos de categoría superior al ocupado por éste, en la segunda parte del dictamen constará la evaluación de todos los concursantes, incluido el que renueva, de acuerdo con los puntos 1, 2, 3, 4 y 5 del inciso c) del artículo 37 estableciendo un orden de méritos entre ellos.

En la parte final del dictamen, el jurado hará constar la propuesta de renovación o no del profesor cuya designación caduca y, en su caso, la de designación del aspirante con méritos equivalentes o superiores a los de aquél, de acuerdo con el orden de méritos establecido en la segunda parte del dictamen y con el número de cargos que se hubieran llamado a concurso.

Art. 60. Cuando el jurado se pronuncie afirmativamente acerca del desempeño satisfactorio en el cargo por el profesor que renueva su designación, pero afirme que existe otro concursante con méritos equivalentes o superiores a los de aquél, el Consejo Directivo podrá proponer además de la designación del profesor que renueva, la de los concursantes que fueren ubicados en los primeros lugares en el orden de méritos, en uno o más cargos nuevos de jerarquía igual a la que motiva el concurso.

Cuando las necesidades de la enseñanza o los recursos presupuestarios hicieren inconveniente o imposible proceder de ese modo, se designará nuevamente al profesor que lo ocupaba, salvo que la superioridad de quien o quienes ocuparen puestos más altos en el orden de méritos.

tos fuera tal que resultase manifiesto que corresponde designar a éstos en los cargos existentes.

Cuando por aplicación de lo dispuesto por el primer párrafo de este artículo debiera aumentarse el número de cargos en más de *uno* (1) el incremento no podrá superar el *diez por ciento* (10%) de los cargos concursados.

Art. 61. El jurado podrá recomendar, con los debidos fundamentos, que sólo el profesor que renueva su designación, de acuerdo con lo dispuesto por el artículo 45 del Estatuto Universitario, lo haga en una categoría inmediatamente superior a la del cargo que renueva.

El Consejo Directivo podrá aceptar dicha propuesta por el voto de los dos tercios (2/3) de sus miembros, cuando los recursos presupuestarios así lo permitan.

La designación de profesor titular plenario podrá realizarse únicamente en las condiciones de este artículo.

Art. 62. En los casos en que se concursen conjuntamente cargos de distintas categorías, el jurado podrá proponer, en forma fundada, la designación del profesor cuya designación caduca, en una categoría superior a la del cargo que desempeña, si no hubiese sido superado, de acuerdo con el orden de méritos, por otros aspirantes que concursan por aquella categoría.

Art. 63. En los concursos por periodicidad será de aplicación el artículo 40 del presente reglamento.

Art. 64. El profesor regular que no sea nuevamente designado en el cargo concursado será indemnizado de acuerdo con lo establecido en la parte final del artículo 45 del Estatuto Universitario, con un monto fijo equivalente a *siete* (7) sueldos completos correspondientes a su categoría, según la escala vigente al momento de pago.

La indemnización de hará efectiva dentro de los *sesenta* (60) días corridos de la fecha de la resolución del Consejo Superior que decida no renovar su designación.

Art. 65. El profesor que hubiere recibido la indemnización a que se refiere el artículo anterior no podrá ser contratado ni designado como profesor interino en esa u otra unidad académica durante un lapso de *siete* (7) años.

En caso de obtener en el lapso indicado en el párrafo anterior otro cargo de profesor por concurso en la misma u otra unidad académica, deberá proceder a la devolución proporcional a los años citados anteriormente, de la indemnización mencionada.

Art. 66. La designación del profesor regular que caduca durante el año en que éste alcance la edad establecida por el artículo 51 del Estatuto Universitario, será prorrogada hasta el 1º de marzo del año siguiente.

Art. 67. El período por el que es designado el profesor regular o renovada su designación (arts. 44 y 45 del Estatuto Universitario) se computa desde la fecha en que el Consejo Superior dicte la resolución pertinente.

VII. Disposiciones generales

Art. 68. Las notificaciones serán efectuadas en el domicilio constituido, conforme con lo dispuesto en el artículo 5º, inciso 6, de este reglamento.

Art. 69. Los aspirantes y los jurados, según corresponda, serán notificados en forma fehaciente de las resoluciones siguientes:

- a) las que dispongan el traslado de las impugnaciones, objeciones y recusaciones y las decisiones que recaigan sobre ellas,
- b) las previstas en los artículos 20, 33, 41, 47 y 64 de este reglamento,
- c) las que establezcan el lugar y la fecha en que: 1) serán sorteados los temas de las pruebas de oposición, 2) las que determinen el lugar y la fecha en que ellas se llevarán a cabo, y 3) las de las entrevistas personales,
- d) el dictamen del jurado.

Art. 70. Todos los términos establecidos en este reglamento se contarán por días hábiles en la Universidad.

Art. 71. La presentación de la solicitud de inscripción importa, por parte del aspirante, el conocimiento de las condiciones fijadas en este Reglamento y de las referidas a las entrevistas personales y de las pruebas de oposición.

Art. 72. Cada unidad académica, deberá someter a la aprobación del Consejo Superior aquellas disposiciones que complementen el presente reglamento y sirvan para adecuarlo a sus condiciones peculiares sin apartarse de las establecidas en él con carácter general.

Art. 73. Dejar establecido que la mayoría absoluta del Consejo Directivo es de *nueve* (9) votos y la del Consejo Superior de *dieciséis* (16) votos.

Los dos tercios (2/3) del Consejo Directivo son *once* (11) votos y del Consejo Superior *veinte* (20) votos.

Art. 74. En las decisiones que adopte el Consejo Directivo deberá indicarse expresamente la cantidad de votos obtenidos (afirmativos, negativos y abstenciones).

Art. 75. Las disposiciones de este reglamento serán de aplicación a partir de la fecha de su aprobación para todos los concursos de profesores regulares, incluso aquellos que actualmente están en trámite en una etapa anterior a la inscripción, sin perjuicio de la validez de los actos que se hubieran cumplido con anterioridad.

Art. 76. Las unidades académicas remitirán el expediente original de toda actuación en la que el Consejo Superior deba adoptar decisiones, excepto las vinculadas con los artículos 1º y 2º (pedidos para llamado), 17 (propuesta de jurado) y 19 (renuncias o sustitución de jurados) y 25 (excusaciones), debiendo permanecer en cada una de ellas una fotocopia debidamente autenticada.

Art. 77. Cuando se tramiten cargos de diferente categoría para igual cátedra, asignatura, etc., la unidad académica deberá iniciar actuaciones separadas, debiendo el jurado emitir dictamen en cada caso.

Anexo I

Inhabilitaciones (arts. 8º, inc. c y 12).

1. El que haya sido condenado por delito doloso, hasta el cumplimiento de la pena privativa de libertad o el término previsto para la prescripción de la pena.

2. El condenado por delito cometido en perjuicio de o contra la Administración Pública Nacional, Provincial o Municipal, mientras dure la sanción.

3. El inhabilitado para el ejercicio de cargos públicos mientras dure la inhabilitación.

4. El sancionado con cesantía o exoneración en el ámbito nacional, provincial o municipal, mientras no sea rehabilitado.

5. Los que hayan incurrido en actos de fuerza contra el orden institucional y el sistema democrático, conforme lo previsto en el artículo 36 de la Constitución y el Título X del Código Penal, aun cuando se hubieren beneficiado por el indulto o la condonación de pena.

6. Sancionado mediante un juicio académico.

7. Haber violado los regímenes de incompatibilidades establecidos por el Consejo Superior durante un término de *siete* (7) años anteriores a la fecha de presentación al concurso.