

El currículo de la Escuela Judicial de Tucumán: a la búsqueda de su código identitario

FERNANDO GANAMI¹

RESUMEN

Presento un estudio del currículo de la Escuela Judicial del Consejo Asesor de la Magistratura de Tucumán.

Postulo que, en su reconstrucción histórica, recoge el legado de las Academias Teórico-Prácticas de Jurisprudencia (1776-1872) y, en su desarrollo, adopta rasgos para la formación de aspirantes a magistrados a partir de sus dimensiones generales y particulares, la invención de sus tradiciones, su matriz ideológica y sus específicas prácticas de capacitación judicial.

Describo las Escuelas Judiciales como instituciones portadoras de hábitos, valores y modalidades de enseñanza del derecho relacionadas de mejor manera con el casuismo del derecho indiano antes que con un estudio sistemático y exegético propio de la codificación.

Puntualizo que, luego de un período oscuro de casi cien años, estas escuelas reaparecen en la escena latinoamericana en las décadas de los '70 y '80 del siglo XX, como productos de un proyecto político con antecedente y fundamento en tres episodios: la recuperación de las democracias; las reformas de los códigos procesales penales en sistemas adversariales y de oralidad, y el surgimiento de las teorías críticas del derecho.

¹ Profesor Asociado de Teoría del Estado "A" y Contenidos Transversales para la Construcción de Ciudadanía, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Tucumán, Especialista en Docencia Universitaria (UTN Regional Tucumán), Director Académico de la Escuela Judicial CAM de Tucumán (2014-2020). Correo electrónico: ferganami@gmail.com.

Analizo que esta política pública tucumana ha diseñado en su código curricular un *plan de estudio de vinculación*, una trama de integración y articulación de competencias con otras perspectivas: aprendizaje situado, aprendizaje basado en problemas, tareas auténticas, aprendizaje colaborativo. Su programa tiene propuestas de educación interdisciplinaria, formación en gestión del conocimiento, clases con participación activa de los estudiantes, relevancia de la clínica jurídica, la negociación y otras actividades dirigidas a “aprender a hacer”.

PALABRAS CLAVE

Currículo - Escuela judicial - Competencias - Plan de estudios.

The curriculum of the Judicial School of Tucumán: in search of its identitary code

ABSTRACT

I present a study of the curriculum of the Judicial School of the Advisory Council of the Magistracy of Tucumán.

I posit that, in its historical construction, the school collects the legacy of the Theoretical-Practical Academies of Jurisprudence (1776-1872) and, in its development, it takes on traits for the future judges' training based on its general and specific dimensions, the invention of its traditions, its ideological matrix and its specific judicial training practices.

I describe the Judicial Schools as institutions that carry habits, values, and patterns of law teaching related to the casuistry from the indigenous law rather than a systematic and exegetical study derived from the codification.

I point out that, after a long dark period of almost one hundred years, these schools reappeared in the Latin American scene in the 1970s and 1980s of the 20th century, as a political project's product with backgrounds and fundamentals-based on three episodes: the recovery of democracies; the reforms of the criminal procedure codes in adversarial systems and oral systems; and the emergence of critical legal theories.

I analyze that this public policy in Tucumán has designed in its curricular code a *linking syllabus*, an integration plot, and the articulation of skills with different perspectives: situated learning, learning based on problems, authentic tasks, collaborative learning. Its program has interdisciplinary education proposals, training in knowledge management, classes with the active participation of students; the relevance of the juridical clinic, the negotiation, and other activities aimed at “learning to do”.

KEYWORDS

Curriculum - Judicial school - Skills - Syllabus.

INTRODUCCIÓN

La Escuela Judicial del Consejo Asesor de la Magistratura (en adelante identificado por sus siglas: CAM) de Tucumán diseñó lo que puede denominarse un plan de estudio mixto de vinculación, una trama de integración y articulación de competencias con otras perspectivas educativas.

En diversas disciplinas — historia de las ideas, microhistoria, historia del derecho, bibliología, genealogía, prosopografía, historia de las universidades, didáctica, historia de la educación, sociología del derecho, teoría del Estado aplicada al gobierno judicial y otras— es posible encontrar desarrollos directamente relacionados con el tema de este trabajo, siendo novedoso por inexplorado el abordaje integral del fenómeno orientado a una escuela judicial en un tiempo y espacio determinado.

Todas estas perspectivas llevan a constituir lo que Bernstein (1988) denomina un “código integrado”.²

² En el código integrado, según Bernstein, los diferentes contenidos del saber están subordinados a una idea que los unifica y, en consecuencia, se reduce la autoridad propia de cada uno de estos saberes, vistos por separado. Esto tenderá a disminuir la independencia pedagógica de los profesores y a aumentar la de los alumnos. El código integrado rompe la organización jerárquica establecida por el código *collection* y crea condiciones favorables para las relaciones horizontales fuertes: lazos horizontales entre los alumnos ligados a una tarea escolar común y atenuación de la separación entre el personal docente. Un desarrollo completo de la teoría de Bernstein aplicada a la enseñanza del derecho en PEZZETTA, Silvina, “El discurso jurídico recontextualizado en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario”, en *Academia*.

Esta idea de código será complementada, a los fines de remarcar el recorrido histórico de las escuelas judiciales en América Latina, con un desarrollo crítico del proceso de alejamiento del casuismo del derecho indiano y la adopción –simultánea a la consolidación del Estado-Nación en la Argentina– de los principios sistemáticos de la codificación.

La exaltación del método exegético, la consolidación de la primacía de la ley como casi excluyente fuente del Derecho y el cambio hacia una organización judicial rentada y letrada tendrán impacto directo y negativo en el currículo de las escuelas judiciales, que sólo reaparecerán en escena en plenitud un siglo después del desarrollo en toda la geografía del estado argentino de los estudios universitarios de derecho.

El análisis del código del currículo de la Escuela Judicial CAM nos permitirá evidenciar su gestación y el desarrollo planificado y autogestionado de una política pública de capacitación para adultos (abogados/as) capaz de modificar la lógica de configuración y estructura del gobierno judicial de Tucumán.

En el Capítulo I de este trabajo se analizará el concepto de currículo, y se adoptará para su desarrollo posterior, por su énfasis en el carácter político del mismo y su implicancia para la identificación de la estructura social dinámica de determinación curricular de la Escuela Judicial CAM de Tucumán, la definición de Alicia de Alba.

En el Capítulo II, concebido el currículo como una síntesis de elementos culturales a partir de la relación *hegemonía-resistencia*, se distinguirán y describirán respecto de la Escuela Judicial CAM las dimensiones generales y particulares de su currículo.

En sus Capítulo III y IV, en un recorrido histórico del modo de enseñar el derecho y de la relación de los abogados con la sociedad y la organización del poder judicial en el diseño institucional en América Latina, postularé que la Escuela Judicial CAM recrea en su diseño curricular parte de la tradición de las Academias Teórico-Prácticas que funcionaron en nuestro territorio en el período 1776-1872.

Revista sobre Enseñanza del Derecho, Año 7, nro. 14, 2009, pp. 149 y ss. En un enfoque de sociología de la educación, USATEGUI BASOZÁBAL, E., "La sociolingüística de Basil Bernstein y sus implicaciones en el ámbito escolar", en *Revista de Educación*, nro. 298, 1992, pp. 163-197.

La descripción del diseño curricular de estas Academias de Jurisprudencia demostrará las notables semejanzas con el programa mixto de formación en competencias de la Escuela Judicial CAM de Tucumán.

Por último, en el Capítulo final de este trabajo el código curricular de la Escuela Judicial CAM de Tucumán será analizado como un plan de estudios de vinculación que integra, en un modelo mixto, un programa **que** competencias transversales con otros modelos y perspectivas educativas.

En ese afán se presenta un análisis sobre las formas en que el conocimiento y la enseñanza del oficio de ser juez –similar y también diferente a la enseñanza del derecho– es distribuido específicamente en sus aulas.

CAPÍTULO I. DELIMITANDO UN CAMPO DISCIPLINAR COMPLEJO/HÍBRIDO: EL CARÁCTER POLÍTICO DEL CURRÍCULO

El currículo es un campo de estudios y de prácticas que generó, en un tiempo bastante reciente, transformaciones pedagógicas relevantes.

Es posible afirmar de inicio, como sostienen Bolívar (2008), Díaz Barriga (2003) y Nagles y Calderón (2016), que así concebido y desde su compleja problemática, el currículo ha desplazado el discurso clásico de la pedagogía alterando el espacio propio de la didáctica.

El concepto proviene del latín *currere*, lo cual traduce documento o guía, y evidencia que, desde muy temprano, su significado se asoció a lista, programa o cursos.

Su origen histórico, en cuanto campo disciplinar, se encuentra en la primera mitad del siglo XX, con un proceso de mundialización consolidado recién en el último tercio de dicha centuria. Esto se dio, tal como lo describe Díaz Barriga (2003), a la sombra del surgimiento de la sociedad industrial, la evolución de la ciencia de la educación estadounidense y el establecimiento de las legislaciones y los desarrollos de la psicología experimental, la generación de los principios de la administración científica del trabajo y el desarrollo del pragmatismo.

Varios autores advierten sobre la conveniencia de distinguir su concepto de su proyección disciplinaria (Díaz Barriga); dando cuenta de su condición de concepto “*polisémico*” (Nagles, J. C. y Calderón López),

“*multifacético y elusivo*” (Bolívar); o advirtiendo sobre la paradoja y tensión interna de su proyección como disciplina.

Es de tal entidad su polisemia que se conciben numerosas definiciones,³ determinadas por perspectivas sociales, políticas, históricas, antropológicas, epistemológicas y educativas. Así, Rodríguez Diéguez (1985) distingue por lo menos seis grupos de conceptos posibles de currículo: 1) como agrupamiento de cursos o contenidos; 2) como plan general de instrucción; 3) como cursos y experiencias planificadas; 4) como serie estructurada de metas o propósitos educativos; 5) como programa de actividades, y 6) como documento escrito del programa educativo.

A tanto llega esta polisemia que un recurso recurrente consistió en dotar al término de un adjetivo que ayude a completar su conceptualización y a enriquecerla, por ejemplo: currículo “oculto”, “formal”, “vivido”, “**procesal**”.

No obstante estos esfuerzos, una conceptualización definitiva del fenómeno es un camino sin final, que sólo nos conduce a lo que Bolívar (2008) tan bien describe como un “*ejercicio escolástico vano*”.⁴ Más provechoso aparece, entonces, encontrar y dimensionar en toda su amplitud el carácter político de construcción social del currículo.

En nuestro país, encontramos dos grandes debates sobre el currículo. Uno enfatiza sus fines, acentuando su análisis en los contenidos (productos) o los procesos. El otro fija su desarrollo en una dimensión de medios y experiencia (conjunto de oportunidades de aprendizaje que la escuela ofrece o procesos que pone en juego) y resalta la dimensión de

³ Judith Caicedo Nagles y Jorge Hernán Calderón López, en un intento exhaustivo de conceptualización, reseñan treinta y ocho (38) definiciones de currículo de calificados autores, divididos en dos grandes macro-categorías: 1. ¿Qué es currículo? —lo que es—, y 2. ¿Para qué del currículo? —lo que hace—. De la primera el análisis de sus significados son agrupados en tres categorías: a) Centrados en la organización del saber —Planes—; b) Centrados en la organización de la acción —Experiencias—, y c) Centrados en la organización de la complementariedad del saber y de la acción —planes y acciones—. En la segunda macro-categoría se agrupan también en tres categorías: a) Centrados en la organización del saber —Planes fin enseñanza—; b) Centrados en la organización de la acción —Experiencias fin eficacia—, y c) Centrados en la organización de la complementariedad del saber y de la acción —planes y acciones—.

⁴ BOLÍVAR, A., *Didáctica y currículum: de la modernidad a la posmodernidad*, Málaga (España), Aljibe, 2008, p. 8

planes como resultados intencionales del aprendizaje (objetivos o metas) o experiencias vividas en el aula.

De tal suerte, la producción teórica local se encuentra agrupada en dos grandes categorías: una vinculada al diseño e innovación curricular con relatos de experiencias institucionales de cambio curricular y diseños de PEI (proyectos educativos institucionales) y PCI (proyectos curriculares institucionales); y la otra centrada sobre los participantes en el desarrollo del currículo, con enfoques prácticos y críticos de teorización curricular. El presente trabajo se inscribe en la primera categoría.

Se adoptará la idea del currículo como un “híbrido” que combina diversas tradiciones y movimientos culturales, concebido siempre como un *constructo histórico*, tanto en su teoría como en sus prácticas, por lo que corresponde a cada comunidad educativa la definición de su alcance.

Esta construcción histórica va a permitir por un lado explicar las relaciones intrínsecas escuela-sociedad y teoría-práctica, y por el otro precisar el rol de los actores en la dinámica de las instituciones educativas.

Así concebido, y en una primera aproximación, la definición propuesta estará indudablemente más alejada de una cuestión epistemológica y mucho más cerca de un debate sobre prácticas sociales e históricas.

Adoptaré para este trabajo la definición de currículo de De Alba:⁵ *“síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tienden a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de las currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que conforman y expresan a través de distintos niveles de significación”*.

⁵ ALBA, A. de, *Curriculum, crisis, mitos y perspectivas*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1998, p. 3.

Esta definición, bastante extensa, tiene la ventaja de su énfasis en el carácter político e histórico del currículo y su vinculación directa sobre el diseño e innovación con relatos de experiencias. Estamos en presencia de una construcción cultural, donde su significado se encuentra íntimamente relacionado con una tradición político-educativa.

A partir de esta definición, se relacionarán sus componentes con las particularidades del diseño curricular de la Escuela Judicial CAM de Tucumán.

Esta institución tucumana será concebida siguiendo a Clotilde Yapur (2007) como un “sitio de conflicto, de dinámicas implícitas, de disputas de poder, de marcadas diferencias entre el deber ser y la realidad”.⁶

La Corte Suprema de Justicia de Tucumán, la Legislatura, el Consejo Asesor de la Magistratura (CAM) en sus diferentes composiciones bianuales desde el 2013, el Consejo Académico de la Escuela con sus integraciones estamentales diversas desde el 2014, los Colegios Profesionales de Abogados, la Escuela Judicial de la Nación, la Asociación de Magistrados, las Facultades de Derecho existentes en la provincia, la Dirección Académica de la Escuela, los formadores y los alumnos constituyen esa estructura social dinámica del momento inicial de determinación curricular, de transformación y ruptura.

En el proceso de determinación curricular de la Escuela Judicial CAM se desarrolló –siempre bajo el tamiz de una complejidad– esta lucha de diferentes actores, grupos y sectores sociales por imprimirle al currículo una orientación adecuada a sus intereses. El currículo será, en consecuencia, concebido siempre como “una arena en la cual se ejerce y desarrolla el poder”.⁷

CAPÍTULO II. EL CURRÍCULO COMO COMPUERTA/ARBITRARIO CULTURAL/PIEZA FLEXIBLE: SUS DIVERSAS DIMENSIONES

El currículo es, ante todo y de primera como se expuso anteriormente, una síntesis de elementos culturales que conforman una propuesta político-educativa. Estos elementos culturales comprenden, en una sola

⁶ YAPUR, M. C. (2007), prólogo en Abdala Carolina, *Currículum y enseñanza: claroscuros de la formación universitaria*, Córdoba, Encuentro Grupo Editor, p. 8.

⁷ ALBA, *op. cit.*, p. 6.

unidad, conocimientos, valores, creencias, costumbres y hábitos no sólo en sus aspectos estructurales sino, en detalle de singular importancia para este trabajo, en sus relaciones sociales cotidianas.

En estos componentes, que inicialmente se presentan de modo caótico y hasta contradictorio, el currículo se despliega como práctica diaria sacando a la luz sus detalles más distintivos. Confluye así, con toda su potencia, una relación de *hegemonía y resistencia*⁸ que va a impregnar dialécticamente toda la caracterización del currículo.

Concebirlo como síntesis nos permite resaltar la idea de que su conformación recurre a un juego de negociaciones e imposiciones. Esta verdadera lucha y tensión en el interior del currículo se da tanto en su instancia inicial como en su posterior desarrollo y consecuente evaluación de la selección de contenidos culturales.

Aparece así la idea de Bourdieu (2003) del currículo como *arbitrario cultural* y estructura dinámica compuesta por elementos de diferentes conformaciones culturales. Este arbitrario cultural habilita la incorporación de los intereses del grupo dominante o hegemónico, y también de otros grupos sociales que logran consolidar su lucha-resistencia.

Una característica destacable del currículo lo constituye la evidencia de que estos elementos de resistencia regularmente se expresan con mayor fluidez en los aspectos procesales-prácticos cotidianos de cada realidad institucional.

Este detalle estructural, en el caso de la Escuela Judicial CAM de Tucumán, se advierte fácilmente si se dimensiona el encuentro vital de intereses de estos grupos convergentes mencionados precedentemente —Corte Suprema y otros— para la definición de la política pública provincial de capacitación gratuita de aspirantes a magistrados. Esta tensión característica permite, en el análisis de un currículo concreto, observar con nitidez las relaciones de fuerza entre los distintos grupos; y notar si nos encontramos atravesando una fase de negociación o de imposición.

Para ello, Alba distingue dos tipos de dimensiones que conforman e interactúan en el currículo. De un lado las dimensiones generales

⁸ En una nota al pie en su texto, p. 3, de Alba da cuenta de esta tradición gramsciana.

-genéricas e inherentes- y de otro lado aquellas consideradas particulares o específicas -propias de un caso puntual-.

Dentro de las generales podemos concebir tres subdimensiones: a) una socio-cultural-política-ideológica-económica, con fuerte sustento en las ideas de complejidad y determinación; b) una institucional, como espacio privilegiado que concreta la síntesis de los elementos culturales señalados anteriormente, y c) una didáctico-áulica como espacio de encuentro, de relaciones humanas diversas y de concreción cotidiana de la propuesta. Respecto de la Escuela Judicial CAM, se indagará prioritariamente en la dimensión institucional.

A su turno, son dimensiones específicas o particulares aquellas referidas a: a) el nivel educativo; b) el tipo de educación; c) la población a la que va dirigida, entre otras. En estas particulares dimensiones, la Escuela Judicial CAM exhibe sus rasgos propios de un currículo de educación superior de adultos, destinado a abogados aspirantes a ser jueces.

En ese preciso lugar y tiempo los grupos o sectores mencionados precedentemente asumen, en términos de De Alba (2007), la condición de *sujetos del currículo*, con conciencia histórica y direccionalidad social para el proyecto de la Escuela Judicial en Tucumán. Cada uno de estos sujetos asumirá su condición y le otorgará sentido y significado a la determinación curricular, al proceso de estructuración formal y al desarrollo curricular de la Escuela judicial tucumana.

Su peculiaridad se advierte en lo que Hobsbawm y Ranger (1996) denominan "proceso de invención de tradiciones",⁹ en su matriz ideológica y consecuentemente en su propuesta de una formación de profesionales aspirantes a magistrados.

⁹ Según Eric Hobsbawm y Ranger (1996), la construcción del Estado-nación en el siglo XIX fue paralelo al proceso de "invención de tradiciones" con el que se tendió a su legitimación mediante la vinculación del presente con un pasado histórico adecuado y traducido en símbolos compartidos. Puede aplicarse la frase en relación a la consolidación de grupos e instituciones sociales. Se trata de "invenciones sociales" traducidas en sistemas simbólicos que promueven la construcción de identidades sociales y las formas de entender el ritual y la autoridad. En la visión de Hobsbawm, dichas "tradiciones" constituyen fenómenos históricos, se reconstruyen en el transcurso del tiempo y, por tanto, deben interpretarse como continuidad y como transformación o "invención".

CAPÍTULO III. ENSEÑANZA Y CONSTRUCCIÓN DEL DERECHO EN LA ARGENTINA: CASUISMO Y SISTEMA. ¿LA ESCUELA JUDICIAL DE TUCUMÁN RECREA LA TRADICIÓN DE LAS ACADEMIAS TEÓRICO-PRÁCTICAS DE JURISPRUDENCIA?

En este proceso de determinación curricular, resulta indispensable analizar los antecedentes históricos de la enseñanza del derecho; la organización judicial del tiempo colonial y luego del Poder Judicial de nuestro Estado-Nación; el devenir de las universidades en Latinoamérica y, en particular y con énfasis, de las Academias Teórico-Prácticas de Jurisprudencia que existieron en nuestros territorios en el período 1776-1872.

El lugar del derecho indiano en la historia del derecho y la consecuente relación de los abogados con la sociedad en América Latina es un punto de conflicto y disenso que a la vez nos conduce a un atrapante espacio de complejidades y paradojas.

Para ello es necesario postular de inicio que en América apareció en la época colonial, y tuvo continuidad hasta las repúblicas del siglo XIX, lo que García Villegas (2003) denominó “*la cultura del derecho flexible o dúctil*”.¹⁰ Tal cultura aparece como producto peculiar del modo en que el derecho indiano va a procesar la transferencia legal proveniente de España – a más de cinco mil kilómetros de distancia –. Esto va a generar un derecho original y dotado de vínculos difusos frente a sus fuentes.

España tenía, al siglo XVI, la tasa de escolarización más alta de Europa, y se había consolidado como un terreno fértil para los estudios del derecho. Al siglo XV había ya seis universidades en el Reino de Castilla y Aragón y –de acuerdo a Kagan (1978)– más del 5% de su población masculina era estudiante universitario, y un tercio de ellos estudiante de derecho.

El influjo del neoescolasticismo español, con un lugar privilegiado para el derecho indiano, tuvo en dicho siglo un carácter continental con impacto directo en América. Es que, a diferencia de lo que ocurrió con Portugal y sus colonias americanas,¹¹ España emprendió una innegable

¹⁰ GARCÍA VILLEGAS, M., “Apuntes sobre codificación y costumbre en la Historia del Derecho Colombiano”, en *Revista Precedente*, Bogotá, Colombia, 2003, p. 98.

¹¹ MYERS, Jorge, en ALTAMIRANO, Carlos (dir.), *Historia de los intelectuales en América Latina*, Buenos Aires, Kratz editores, 2008, p. 32, explica la “profunda desemejanza” que marcó la respectiva evolución de las instituciones de la cultura intelectual en Hispanoamérica y en Lusoamérica durante la era colonial: “*mientras que junto a las órdenes*

política educativa de creación y consolidación de Universidades, Academias y Seminarios, sostenido hasta el final de su poder.

En esa política educativa del siglo XVI, con la primacía del poder real español y la consolidación de la burocracia estatal y de los tribunales reales, los estudios de derecho tenían una muy alta tasa de egreso,¹² en el contexto de una sociedad caracterizada como extremadamente litigiosa. La organización española que llega a América como estado moderno y tempranamente burocratizado tenía muy aceitado el uso del derecho y de los juristas para su organización “indiana”.

En este esquema político, el diseño del poder judicial era claramente un problema de soberanía. La justicia, como bien remarca Tío Vallejo (2007), era atributo propio del poder de los reyes en el antiguo régimen, caracterizado por un ejercicio soberano múltiple y fragmentado. Los “letrados” tenían, a ese tiempo y por varios siglos, el monopolio de los altos oficios de la Justicia como poder estatal, y un importante rol de asesores en todas las otras áreas de gobierno en la América hispana.

Así, mientras la “baja justicia” era atribución de los Cabildos, las magistraturas de la “alta justicia” eran desempeñadas por las Audiencias, por delegación del poder real.

Estas magistraturas integraban lo que Zorraquín Becú (1981) describe como “un sistema complejo en el cual no había separación de poderes”,¹³ con

religiosas volcadas a tareas misioneras España fundaba universidades e imprentas en todas las principales ciudades de sus dominios, Portugal sólo auspiciaba la presencia de aquellos expertos de la conversión religiosa, negando sistemáticamente a sus súbditos de ultramar tanto imprentas cuanto instituciones universitarias locales (...) generando un tejido social de conformación preponderantemente rural”. En contraste con esta política educativa de estudios superiores, los brasileños que querían estudiar derecho debían hacerlo en Coimbra. Pérez Perdomo —op. cit.— detalla que hasta antes de la independencia aproximadamente 400 brasileños habían egresado de la Universidad de Coimbra, mientras que los graduados en la América española superaban largamente el millar.

¹² PELORSON, citado por PÉREZ PERDOMO, R., “Educación Jurídica, Abogados y Globalización en América Latina”, en *Revista Sistemas Judiciales*, nro. 9, 2018, disponible [en línea] <https://sistemasjudiciales.org/wp-content/uploads/2018/08/temacentral_rpperdomo.pdfte> [Consulta: agosto de 2020], p. 16, estima el número de graduados de bachilleres de derecho en 500 por año lo que permite calcular que entre 1570 y 1620 en Castilla había entre 10.000 y 20.000 graduados.

¹³ ZORRAQUÍN BECÚ, R., *La organización judicial argentina en el período hispánico*, Buenos Aires, Editorial Perrot, 1981, p. 218

un aceitado —y exitoso— esquema interno de contralor recíproco entre funcionarios y magistrados a partir de un diseño muchas veces pensado a partir de la superposición de atribuciones. Esta organización del poder judicial en América tiene entonces forma de un cuadro abigarrado y complejo, donde la mayor parte de sus funciones eran desempeñadas mediante cargos honorarios.¹⁴

En toda esta organización indiana, la judicatura no era una profesión diferente a la de abogado. Su rol social era bastante menor al de un abogado o profesor de derecho.

Esto venía de la mano con la percepción del desempeño de un juez como bastante poco creativo y más bien mecánico. En el imaginario social flotaba la idea de que los jueces tenían un papel relativamente poco importante tanto en el sistema político como en el jurídico.¹⁵

Destaca Pérez Perdomo (2002) que se trataba en realidad de un abogado que era designado juez, pero no recibía ningún entrenamiento especial para cumplir sus funciones. Se desempeñaba en la mayoría de las veces por un determinado lapso de tiempo, y no contaba con una remuneración atractiva para un ejercicio profesional diferenciado.

Sin perjuicio de esta imagen poco diferenciada respecto del abogado, el juez colonial y las Audiencias cumplieron un papel integrador y legitimador de gran importancia. García Villegas (2003), Tau Anzoategui (2011, 2016) y Zorraquín Becú (1981), entre varios, dan cuenta de este importante rol en una sociedad prepositivista, casuista y de precariedad del derecho escrito.

¹⁴ PÉREZ PERDOMO, R., *Los abogados en América Latina: una introducción histórica*, Bogotá, Universidad Externado de Colombia, 2002. Bogotá da cuenta del valor en el imaginario social latinoamericano de los "honorarios" de ser abogado; y las dificultades económicas para el desempeño profesional hasta bien entrado el siglo XIX.

¹⁵ BINDER, Alberto, "Los oficios del jurista: la fragmentación de la profesión jurídica y la uniformidad de la carrera judicial", en *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, Año 3, nro. 5, 2005, p. 85, destaca, con notable elocuencia, sobre las dificultades de lo que denomina la "cristalización" de la formación. En un análisis latinoamericano: BERGOGLIO, María, "Cambios en la profesión jurídica en América Latina", en *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, Año 5, nro. 10, 2005, pp. 9-34; ESQUIROL, Jorge, "El nuevo latinoamericanismo jurídico", en BONILLA MALDONADO, Daniel (comp.), *Geopolítica del conocimiento jurídico*, Colombia, Siglo del Hombre Editores, Universidad de los Andes, 2015, pp. 289-332.

Lograron cumplir funciones en un mundo marcado por una tensión constante entre la novedad de las circunstancias coloniales respecto de la metrópoli y la dispersión e incomunicación extremas entre poblaciones.

El derecho trasplantado en América Latina siguió en buena parte la fisonomía de los procesos de conquista y colonización, adaptándose a los variados requerimientos geográficos y humanos de las distintas regiones; dando tempranas muestras de su especialidad, novedad y mutabilidad. El derecho indiano se caracterizó así desde sus comienzos por su flexibilidad, capacidad de adaptación y su carácter local.

Fue conformándose con un conjunto amplio, complejo y diverso, en el cual convergieron leyes, costumbres, opiniones, autores, prácticas judiciales, ejemplares y otros procedimientos.

Dos ideas centrales aporta en este punto Tau Anzoátegui (2011), que tomo por su directa referencia al impacto para las escuelas judiciales en cuatro campos: el aprendizaje de los juristas, el procedimiento de conformación de la ley, la obligatoriedad de la jurisprudencia y la organización del poder judicial.

La primera de estas ideas se refiere al casuismo como creencia social. La segunda presenta el concepto de sistema como “*idea racional en avance*” a partir del siglo XVI, con la codificación como estandarte.

Casuismo y sistema son, como vemos, concepciones radicalmente distintas aunque no excluyentes en su desarrollo. Muy por el contrario, ambos tienen entre sí sugestivos enlaces.

Convivieron como parte del espíritu de nuestro derecho indiano, y tuvieron una gran vigencia social.

El casuismo fue una creencia social muy arraigada en el Derecho romano y también muy presente en la tradición castellana medieval. Concibe el derecho como una actividad humana –un saber-hacer– empeñada en buscar *lo bueno y equitativo*; de tal suerte, concede más importancia a la consideración de las circunstancias concretas de cada caso que a la estricta aplicación de la ley. Sostiene así que el derecho no se crea especulativamente y que, en consecuencia, lo que importa es la solución adecuada de los casos que se presentan, teniendo en cuenta las circunstancias de cada uno de ellos, y considerando a la ley sólo como una, entre otras, de sus fuentes.

Esta ideología de interpretación del derecho progresó en el mundo indiano de un modo muy notable, porque encajaba perfectamente con la diversidad de las situaciones que en América se presentaban por la distancia que separaba al continente americano de la metrópoli en la que se dictaban los principales preceptos legislativos. Esto generó un derecho indiano caracterizado por su pluralismo, propio de una ciencia jurídica en que la costumbre tiene importancia relevante.¹⁶

Así, desde el inicio del período colonial se percibe en América una elevada estimación de lo fáctico como elemento de la juridicidad.

La idea de sistema, por el contrario, trae consigo la pretensión de un “*esquema de orden*” en el ámbito jurídico. El sistema jurídico americano adquirió a partir de la segunda mitad del siglo XVIII una tendencia “antijurisprudencial” que impactó, en lo que aquí interesa, afectando la definitiva consolidación en América de las Academias de Jurisprudencia y, consecuentemente, de las escuelas judiciales.

El campo de conocimiento y actuación del jurista abarcaba tanto las leyes civiles como las canónicas. Así, hasta el siglo XVIII el eje de los estudios jurídicos estaba constituido por el Derecho romano y el canónico, y no había ningún obstáculo gnoseológico en el hecho de estudiar por ejemplo en Italia para ejercer el Derecho en España o en América.

Todas las universidades o seminarios tenían al menos dos cátedras: derecho romano (o civil como también se denominaba) y derecho canónico. Las Universidades más grandes, Lima por ejemplo, tenían 6 cátedras, 3 de cada una.

En el siglo XVIII en América se produjo cierta renovación de los estudios jurídicos como reflejo de las reformas ilustradas intentadas en la península, aunque como sostiene Barrientos Grandón¹⁷ (1993) —en detalle importante para este trabajo— “*aquí no prosperó mayormente la*

¹⁶ AMADORI, A., Reseña en *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana “Dr. Emilio Ravignani”*, Tercera serie, nro. 48, primer semestre de 2018, p. 209, sostiene la inadecuación de “*buscar una rigurosa separación y jerarquización entre las distintas fuentes de un derecho de textura casuística [puesto que] unas y otras concurrían, de modo inescindible, en la realización del derecho, a través de la solución de los casos concretos*”. Afirma que la “*ley solía pasar bajo la noticia o interpretación de los autores; la costumbre bajo la conducción del legislador o del autor, quienes a veces la creaban y transmitía; y la doctrina aparecía con frecuencia vinculada a las dos anteriores*”.

¹⁷ BARRIENTOS GRANDÓN, *op. cit.*, p. 45.

tendencia a introducir cursos de derecho real en las universidades, sino que más bien el estudio del derecho nacional se confió a las academias de leyes reales y práctica forense que comenzaron a erigirse en diversos reinos indianos” —el destacado me pertenece—.

Así, por obra de un movimiento sutil de los operadores de esta cultura jurídica, esta tendencia fue matizada en este derecho indiano casuista reservando el estudio del derecho regio principalmente en las Academias Teórico-Prácticas de Jurisprudencia.¹⁸

Postulo aquí que las escuelas judiciales en la Argentina serán tributarias de un derecho casuístico y encontrarán su antecedente histórico en el modo de enseñar el derecho desplegado por las Academias de Jurisprudencia que se instalaron desde las reformas borbónicas cercanas a 1780, atravesaron el proceso de consolidación del Estado nacional y funcionaron hasta 1872.

A partir del último tercio del siglo XVIII, la participación en los trabajos de las Academias de Jurisprudencia de Derecho Real y Práctico sustituía parcialmente el recaudo de la pasantía en un estudio.

Estas Academias — creadas a partir de 1776 en Charcas, Santiago, Caracas, Lima, México, Guatemala y Buenos Aires, siguiendo los modelos de Madrid y Barcelona — aparecen como una respuesta racional, sistemática e institucional ante el descrédito y los severos problemas de las pasantías.

La primera de dichas Academias fue la de Leyes de Santa Bárbara, fundada en España en 1761, y tan solo quince años después ya en América funcionaba la pionera y muy prestigiosa Academia teórico-práctica *Carolina de Practicantes Juristas de Charcas*.¹⁹

Los alumnos concurrían por la mañana a discutir casos simulados. Los profesores generaban casos hipotéticos y los alumnos tenían que defender a alguna de las partes asumiendo los profesores el rol de fiscales o de jueces de las diferentes instancias.

¹⁸ Un excelente análisis de la reconfiguración del campo jurídico experto por la llegada de la Academia de Jurisprudencia en Latinoamérica puede verse en CANDIOTI, Magdalena, *Un maldito Derecho, Leyes, jueces y revolución en la Buenos Aires republicana 1810-1830*, Ediciones Didot, 2017, pp. 107 y ss.

¹⁹ LEVAGGI, A., “Bicentenario de la creación de la Academia Teórico-Práctica de Jurisprudencia de Buenos Aires”, en *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, Año 12, nro. 24, Buenos Aires, 2014, p. 238.

Böhmer (2005) brinda detalles de la fama de la Academia de Charcas, situada a la par de la Real Audiencia,²⁰ donde por la tarde los alumnos continuaban debatiendo casos, esta vez reales, con los abogados y con los oidores.²¹

El proceso de creación de las Academias de Jurisprudencia en nuestros territorios tuvo su recorrido propio e incluso inverso –en el caso de Buenos Aires– respecto de la consolidación de las universidades.

Mientras la Academia de Jurisprudencia de Córdoba se creó en 1821 –30 años después de consolidar sus estudios universitarios de Leyes –, en Buenos Aires hacia la última década del siglo XIX existía una Academia de Jurisprudencia privada²² conducida por el jurista chileno Mariano Pérez de Saravia y Sorarte.

Con clases de tres días por semanas, los ejercicios consistían en tramitar procesos imaginarios desempeñando por turno los papeles de jueces, relatores y abogados; y auxiliar al profesor en la tramitación de sus casos reales.

En 1815 empezó a funcionar la Academia Teórico-Práctica de Jurisprudencia de Buenos Aires a propuesta de la Cámara de Apelaciones de Buenos Aires, órgano judicial que había reemplazado desde 1812 a la Real Audiencia.

Esta Academia estaba a cargo de Manuel Antonio de Castro, un salteño egresado de Bachiller en Córdoba y Doctorado en Charcas a quien Levaggi²³ califica como el jurista rioplatense más notable de la primera mitad del siglo XIX.

²⁰ BARRIERA, Darío, “Hacer historia de la justicia en la Argentina: una historiografía constituida en intersecciones incómodas”, en *Historia y Justicia: cultura, política y sociedad en el Río de la Plata (Siglos XVI-XIX)*, Prometeo Libros, 2019, pp. 58 y ss. Explica con detalle, en clave comparativa, las diversas líneas matrices de la manualística historiográfica sobre esta institución colonial.

²¹ Sin embargo, en lamentable paradoja, las reglas de la dinastía borbónica excluían a los criollos del ejercicio de los cargos públicos en sus países de origen. Tal prohibición alcanzaba a la posibilidad misma de ser oidores en la Audiencia o el desempeño de otro cargo político o de la organización judicial.

²² MARILUZ URQUIJO, *op. cit.*, p. 132 refiere a esta academia como la “cuna de los estudios porteños del derecho civil”.

²³ LEVAGGI, *op. cit.*, p. 240.

El proyecto de creación elevado al entonces Director Supremo Posadas expresaba algunos de los fines pedagógicos de la Academia: “...hacer menos dispensiosos, más sencillos y ordenados los litigios por medio de una práctica pura, exacta y sistemática”.²⁴

El ingreso –y el egreso– a la Academia eran previo examen. Para el ingreso el aspirante, la víspera del día señalado, tomaba puntos de la Instituta de Justiniano, debía leer media hora en latín sobre el tema y contestar dos réplicas que le efectuaban académicos practicantes ya admitidos. Se procedía luego a una votación para la admisión, empezando la misma por el académico más antiguo.

Los cursos de la Academia duraban tres años. Para egresar el examinado tomaba puntos del Derecho Romano o de algunos de los códigos de leyes patrios o regios –Recopilaciones españolas o de Indias– y disponía de tres días para preparar un examen de práctica que se daba en la Cámara de Apelaciones.

Tal evaluación exigía, según Reglamento, “*extractar un cuerpo de autos, sin sentencia, fundar en latín o en castellano las razones de Derecho que asistían a las partes y proponer la sentencia, respondiendo también a las preguntas de los académicos*”.

Su aprobación por pluralidad de sufragios generaba la certificación por la Academia y su habilitación para su inscripción de matrícula como abogado.

Su Reglamento constituye un excelente ejemplo de un currículo formal, con muchas disposiciones aplicables a la Escuela Judicial CAM de Tucumán actual.

Si bien su finalidad era eminentemente práctica, su organización curricular preveía capacitación teórica con conferencias sobre temas de actualidad. Establecía reuniones semanales y mensuales sobre materias teóricas y prácticas.

Las clases teóricas estaban centradas en el derecho patrio o regio, cubriendo aspectos del aprendizaje del Derecho que no estaban previstos en los estudios de grado de las universidades.

²⁴ LEVAGGI, *op. cit.*, p. 242.

El Reglamento, señala Levaggi,²⁵ “decía cómo se distribuirían las funciones en las representaciones que se hacían de los juicios, que era uno de los métodos didácticos que se seguían”.

Los que dirigían la Academia proponían “contendias judiciales, que consistían principalmente en Derecho, supuestos los hechos o reservando algunos para prueba. Las distribuciones entre los académicos practicantes señalando actor, reo, escribano y las demás personas que deben intervenir en cada juicio”.

Nos encontramos así con un verdadero entrenamiento en defensa simulado de casos.

Entre los cuadernos más difundidos o lecciones dictadas por los profesores, figuraba la “Instrucción Forense y orden de sustanciar y seguir los juicios correspondientes” del jurista Francisco Gutiérrez de Escobar, obra escrita para los practicantes de la Academia Carolina de Leyes. Una síntesis y adaptación de este cuaderno es el *Prontuario de práctica forense* que redactó el Director de la Academia de Buenos Aires Manuel Antonio de Castro.

En 1815, en funciones jerárquicas por encima del Director de la Academia, se nombró Presidente de la Academia a Antonio Sáenz, quien sería pocos años después, en 1821, el fundador y primer Rector de la Universidad de Buenos Aires.

La Academia Teórico-Práctica funcionó hasta 1872. De su vida institucional reportamos una sola crítica aguda, la de Carlos Cossio (1947) quien califica a la Academia como una “...institución, conexas y ajena a la Facultad, integrada por los abogados más reputados y espectables; no exigía ninguna clase de estudio, sino la práctica forense administrada con un sentido patriarcal, posible en aquella reducida sociedad donde las ocupaciones de todos, eran conocidas por todos”.²⁶

La consolidación del proyecto universitario de una carrera de grado de Abogacía aniquiló la notable experiencia de aprendizaje/entrenamiento

²⁵ LEVAGGI, *op. cit.*, p. 244 da cuenta de registro de trabajos prácticos de la Academia de Buenos Aires de 1838 —actualmente en el archivo del Instituto de Investigaciones de Historia del Derecho de Buenos Aires—, con registro de papeles asignados a los cursantes de las competencias de ese año: Juan Bautista Alberdi y Juan María Gutiérrez como jueces de cámara de apelaciones en los ejercicios simulados.

²⁶ COSSIO, Carlos, *La función social de las escuelas de abogacía*, 3ª ed., Buenos Aires, Facultad de Derecho Universidad de Buenos Aires, 1947.

del derecho de las Academias de Jurisprudencia. Y ahí empezó el eclipse —y posterior desaparición— de este modo de enseñar y aprender el derecho.

El 5 de octubre de 1872 resulta una fecha emblemática para marcar el nacimiento de dicha era: el día de sanción de la ley que suprimió en nuestro país la Academia Teórico-Práctica de Jurisprudencia de Buenos Aires y puso en manos de la universidad la enseñanza práctica forense.

Böhmer (2005) sostiene que el cierre de la Academia significó no solo el cierre del sistema de prácticas sino también la desaparición para siempre en la educación legal argentina del método del caso y de las habilidades intelectuales y prácticas que ésta había perfeccionado.²⁷

Estos datos de historia del derecho resultan fundamentales para sustentar una de las conclusiones de este trabajo: las Escuelas Judiciales en América Latina tienen en la síntesis de elementos culturales que conforman su propuesta político-educativa (de Alba) hábitos, valores y modalidades de enseñanza del derecho relacionadas de modo directo —y de mejor manera— con el casuismo del derecho indiano y las Academias de Jurisprudencia que con las universidades.

Esto nos conduce a la afirmación siguiente, que da inicio al Capítulo IV de este trabajo.

CAPÍTULO IV. UNA ESCUELA JUDICIAL TIENE UN PROCESO DE DETERMINACIÓN CURRICULAR DIFERENTE A UNA FACULTAD DE DERECHO

Del análisis efectuado en el capítulo anterior puede sostenerse que las escuelas judiciales en la Argentina son tributarias de un derecho casuístico y tienen su antecedente histórico en el modo de enseñar el derecho desplegado por las Academias de Jurisprudencia que se instalaron desde las reformas borbónicas cercanas a 1780, atravesaron el proceso de consolidación del Estado nacional y funcionaron hasta 1872.

²⁷ LEIVA, Daniel, "La enseñanza del Derecho y la formación de los juristas en la primera mitad del siglo XX", en *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, Año 5, nro. 10, 2005, pp. 101-115. Explica los alcances de las propuestas de reformas del contenido de la enseñanza del derecho a partir de la sanción de los códigos, en especial del Código Civil.

La confluencia de estos discursos y prácticas dio lugar, según García Villegas (2003), a la configuración estatal de una fuerte disociación entre postulados jurídicos fundamentales y realidad social e institucional; y una utilización autoritaria de los contenidos jurídicos, muy similar a lo que sucedía en el derecho indiano, como vimos en el capítulo anterior.

La ausencia de una participación política organizada impuso desde el inicio del periodo republicano un traslado al discurso jurídico —y más concretamente al diseño constitucional— de la función política de articulación social propia del sistema político.

La centralidad del tema constitucional en el debate político, su igualdad formal e individualismo impuso una visión del mundo contraria al organicismo social, católico y jerarquizado.

Este cambio discursivo y en parte normativo no produjo sin embargo —es importante anotarlo— una realidad jurídica completamente nueva sino, como sostiene García Villegas, “una adaptación muy similar al modo en que el derecho indiano había logrado conciliar los contenidos jurídicos españoles con las necesidades e intereses coloniales”,²⁸ que contribuyó en definitiva a la disociación entre postulados jurídicos y la realidad social e institucional.

Se pasó así de la soberanía popular al Estado de derecho; del gobierno de Asamblea al gobierno de los códigos. Desde entonces derecho y ley pasaron a ser la misma cosa, la participación política fue sustituida por la representación, y ésta por la codificación.

Iniciada nuestra organización nacional, los espacios académicos más importantes fueron las Academias de Jurisprudencia de Buenos Aires y Córdoba —más efímera— y las Universidades de Córdoba y Buenos Aires —más reciente y despojada del derecho indiano para su diseño curricular—.

Este momento, sostenido en el tiempo a partir de la preeminencia absoluta de la ley como fuente y el legislativo como poder estatal, constituye lo que Grossi describió como “...la más colosal operación política del derecho en todo el arco de la historia jurídica occidental”.²⁹

²⁸ GARCÍA VILLEGAS, *op. cit.*, p. 104.

²⁹ GROSSI, P., *Discurso Doctor Honoris Causa*, Bellaterra, Universidad Autónoma de Barcelona, 1991, p. 11.

La estrechez de los preceptos codificados —con sus banderas de unificación territorial y consolidación del estado a través de la uniformidad legislativa y la enseñanza del derecho en las universidades— intentó borrar las inocultables desigualdades sociales, las ricas peculiaridades de los derechos locales, la potencia de la jurisprudencia y la vida misma de las Academias de Jurisprudencia teórico-prácticas.

Aunque aquel movimiento era vasto, compuesto de diversas líneas y expuesto en tonos diferentes, todos convergían en desterrar del orden jurídico los resabios del casuismo indiano. El sistemático ataque se dirigió así contra la jurisprudencia casuista dominante, siendo blancos preferidos la “doctrina de los autores” y “el arbitrio de los jueces”.

Para ello, se postulaba la elaboración de cuerpos legales comprensivos y claros que, dando certeza al derecho, liberasen a la sociedad de la “opresión de los juristas”.

De este modo se suplantaba —sostenían— un ordenamiento controvertido y oscuro.

Autores y jueces debían quedar separados de la creación jurídica, y sometidos a la ley. Aquellos en la labor de comentario, éstos en su estricta aplicación.

Estas dos reformas propiciadas por el rector Juan María Gutiérrez³⁰ marcaron una fuerte influencia en la enseñanza del derecho: la supresión de la Academia Teórico-Práctica de Jurisprudencia y la creación del Departamento de Jurisprudencia asignada a la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.

El reemplazo y supresión de la Academia de Jurisprudencia surgió a propuesta en la Cámara del diputado Leandro N. Alem, a partir de la crítica sobre el estado descuidado de su propuesta pedagógica.

³⁰ CORVA, M., “Íntegros y competentes: los magistrados de la Provincia de Buenos Aires en la segunda mitad del siglo XIX”, en BARRIERA, D. (comp.), *Justicias y fronteras. Estudios sobre la historia de la justicia en el Río de la Plata. Siglos XVI-XIX*, España, Ediciones de la Universidad de Murcia, 2009, p. 186. Adjudica el cambio a un acontecimiento acaecido en diciembre de 1871, durante la época de exámenes en el Departamento de Jurisprudencia, cuando Roberto Sánchez, estudiante sanjuanino, se suicidó tras ser aplazado en Derecho Romano, generando el *Movimiento 13 de diciembre* liderado por Estanislao Zeballos, con asambleas y peticiones que instalaron en la agenda los debates de la enseñanza superior en la reforma constitucional.

El artículo 4° de la ley referida determinaba los pasos a seguir en la carrera una vez terminados los cursos teóricos. El alumno podía ingresar a cursar Procedimientos, aprobado el curso rendía un examen general teórico-práctico de Jurisprudencia según lo determinaba el Consejo de la Universidad, debiendo presentar la tesis para acreditar el título de Doctor en Jurisprudencia y solicitar el examen de abogado ante el Superior Tribunal de Justicia.

Una formación estrechamente nacional, el énfasis en el conocimiento de reglas y principios —y el irremediable descuido de las destrezas y cualidades— han causado dificultades e insuficiencias para el aprendizaje del derecho.

El currículo de los estudios de grado de las Facultades de Derecho quedó en consecuencia huérfano de variedad e interdisciplinariedad en el conocimiento, de destrezas afinadas y de sólidos debates sobre las cualidades éticas del ejercicio profesional.

En la medida que los sistemas jurídicos se hicieron más complejos, la única reacción sobre el currículo que asumieron las Facultades de Derecho fue el aumento pavoroso del número de materias o asignaturas.³¹

Para Böhmer (2005) esta forma de enseñar el derecho —caracterizada como formalismo— tiende a memorizar los textos legislativos. De ahí que, postula, la inexistencia de la deliberación en las aulas está muy lejos de constituir una falla curricular de los planes de estudios o el

³¹ Una interesante polémica alrededor del plan de estudios de Abogacía de la Universidad de Buenos Aires nos aporta datos sobre las materias que se incluían para la enseñanza del derecho. Abelardo Levaggi —*Juan Bautista Alberdi y el plan de estudios de derecho*, Facultad de Derecho, UBA— refuta la posición de Carlos Cossio, entre otros, de que Buenos Aires adoptó el proyecto de Alberdi en el plan fijado en 1875 ligeramente reformado en 1878 y 1879. Tal proyecto, esbozado por Alberdi en su “Carta sobre los estudios convenientes para formar un abogado con arreglo a las necesidades de la sociedad actual en Sudamérica escrita por el abogado Alberdi a un joven compatriota suyo, estudiante de Derecho en la Universidad de Turín, Italia” fechada en Valparaíso en 1850 y publicada en *El Mercurio*. La Universidad de Buenos Aires hasta 1850 contemplaba: derecho civil, derecho canónico y derecho natural y de gentes, y desde 1850 en adelante: derecho criminal y mercantil, derecho romano, derecho constitucional y administrativo, procedimientos, introducción general al estudio del derecho, derecho internacional, economía política, legislación comparada, filosofía del derecho y por el período 1871/73 medicina legal.

producto de la ineptitud de los docentes, para erigirse en un requisito exigido por el “sistema”.

Esto lo lleva a sostener, sin ningún eufemismo, que esta forma de enseñar el derecho parte de una inconsistencia institucional: nacida con el surgimiento del Estado Nacional sin embargo ha creado “una forma de entrenamiento de los operadores del sistema que no se condice con las destrezas necesarias para manejarlo eficazmente”.³²

Así, desde la perspectiva de De Alba asumida en este trabajo, es posible afirmar que el “código” curricular de las facultades de derecho es diferente al de una escuela judicial.

Esta diferencia se advierte en su legado histórico, en su matriz ideológica y consecuentemente en su propuesta de formación diferente del academicismo, expresión con el que Abdala (2007) sintetiza esa concepción curricular del grado universitario de derecho descripta en estas páginas.

CAPÍTULO V. HACIA LA BÚSQUEDA DEL “CÓDIGO” DEL CURRÍCULO DE LA ESCUELA JUDICIAL CAM DE TUCUMÁN: DE UN PROGRAMA DE FORMACIÓN EN COMPETENCIAS A UN DISEÑO MIXTO

Intentaré en este último capítulo relacionar los componentes de la definición de currículo adoptada con las particularidades del diseño curricular de la Escuela Judicial CAM de Tucumán.

El carácter inicial –de base kantiana– otorgado al currículo por Alba de *síntesis de elementos culturales* tendrá directa relación con la perspectiva de análisis específico de la Escuela Judicial de Tucumán como un desarrollo de “*parto y dignificación*”, siguiendo a Litwin (2008).

Esta síntesis permitirá también evidenciar, en toda su dimensión, la diversidad y la traumática relación *hegemonía-resistencia* en la conformación y en el transcurrir de su currículo.

Estamos ante un proceso contradictorio, con marchas y contramarchas, donde los elementos culturales que conforman un currículo se van incorporando de diferente modo por la acción –y omisión– de sus componentes sociales.

³² BÖHMER, *op. cit.*, p. 35.

Las escuelas judiciales³³ aparecen en América Latina como producto de un proyecto político-social que tiene antecedentes en tres grandes episodios que confluyen en las décadas de los '70 y '80 del siglo XX: la recuperación de las democracias; las reformas de los códigos procesales penales en todo el continente con la adopción de los sistemas adversariales y de oralidad; y el surgimiento de las teorías críticas del derecho y su consecuente mirada profunda —y obviamente crítica— sobre los estudios de grado de abogacía y el modo de enseñar el Derecho.

En ese panorama, la judicatura —o el desempeño específico del rol de magistrado— empezó un complejo proceso de consolidación como una formación separada y diferente a los estudios de grado y posgrado de derecho. Para ello van a concebir su currículo como un elemento de profesionalización.

Se afianzarán en todo el continente en un proceso peculiar, repensando y reformulando las destrezas necesarias para el desempeño de los jueces en democracia.

La Escuela Judicial CAM de Tucumán fue creada en el año 2013 por Ley Provincial 8579 aprobada por unanimidad por la Legislatura de la Provincia.

Desde el año 2015 constituye una política pública de formación gratuita de aspirantes a magistrados que ha tenido, en dos instancias y de modo consecutivo, reconocimiento de aprobación nacional por parte del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación.³⁴

³³ Las Escuelas Judiciales y la capacitación judicial han sido objeto de varios estudios y análisis curriculares en nuestro país, respecto de la Escuela Judicial de la Nación véase: CARDINAUX, Nancy y Laura CLERICÓ, "La Escuela Judicial: ¿una escuela para jueces?", en *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, Año 2, nro. 3, 2004, pp. 9-59. En análisis más generales: BINDER, A., *op. cit.*, p. 108; GONZÁLEZ, Leonel y Jeremy COOPER, *Capacitación judicial en América Latina: Un estudio sobre las prácticas de las Escuelas Judiciales*, Centro de Estudios de Justicia de las Américas, CEJA, 2017; MARENSI, Inés, "Un nuevo enfoque pedagógico para la capacitación judicial en América Latina", en *Revista Sistemas Judiciales*, nro. 1, ¿Crisis de la capacitación judicial?, CEJA-INECIP, 2002.

³⁴ La Ley nacional 24.937 establece en su artículo 13, párrafo tercero, que "Aquellos cursos o carreras de posgrado, correspondan o no a la Escuela Judicial del Consejo de la Magistratura, que cuenten con la aprobación del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos serán considerados como antecedentes especialmente relevantes en los concursos para la designación de magistrados y en la promoción de quienes forman parte de la carrera judicial". La Escuela Judicial CAM de Tucumán obtuvo tal

El Consejo Asesor de la Magistratura, de quien depende la Escuela Judicial, funciona como un organismo administrativo de origen constitucional³⁵ creado por ley 8197, con una composición integrada, conforme art. 2° de dicha ley, por un miembro de la Corte Suprema de Justicia, elegido por sus pares –quien desempeñará la función de Presidente del CAM–; un magistrado o miembro de los Ministerios Públicos de primera o segunda instancia de los Centros Judiciales Capital y Concepción/Monteros; un abogado elegido por los matriculados habilitados para el ejercicio profesional en jurisdicción provincial representantes de los referidos centros judiciales y tres legisladores elegidos en sesión de la H. Legislatura, por mayoría simple, debiendo uno de ellos no tener pertenencia a la bancada oficialista garantizando con ello representación de la minoría parlamentaria.

A la fecha de este trabajo, la Escuela Judicial tiene una matrícula de 405 alumnos provenientes de 4 cohortes anuales en dos sedes de funcionamiento –Sede Capital y Concepción/Monteros– y 172 egresados de una primera cohorte.

La misma Ley Provincial 8579 –de creación de la Escuela Judicial CAM– garantiza la gratuidad de su oferta formativa, y el acceso igualitario con un sistema de sorteo para el caso en que el número de aspirantes supere la matrícula prevista para cada convocatoria.

reconocimiento en el año 2017 mediante RESOL-2017-879-APN-MJ del 9 de noviembre de 2017, y su prórroga de aprobación y reválida por dos años más mediante RESOL-2019-576-APN-MJ del 12 de agosto de 2019.

³⁵ En un anterior trabajo publicado –GANAMI, H., *El diseño constitucional de los Consejos de la Magistratura en la República Argentina: hacia la determinación de indicadores de evaluación del impacto funcional de los Consejos de la Magistratura en 30 Años de Democracia: la implementación de los Consejos de la Magistratura en Argentina*, Buenos Aires, Editorial Jusbaire, 2015, p. 42 – describí que el Consejo Asesor de la Magistratura de Tucumán es una institución creada en el art. 101, inc. 5° de la Constitución Provincial y constituida definitivamente, tras una larga disputa judicial, por la Ley provincial 8197 (B. O. del 12-8-2009). En orden a su ubicación institucional, por la mencionada ley se establece que el CAM funciona “en jurisdicción del Poder Judicial de la Provincia”, con “independencia funcional sin estar sujeto a jerarquía administrativa alguna” y “personalidad jurídica limitada al cumplimiento de sus funciones”. La misma norma deja establecido que a los fines presupuestarios, el CAM constituye “una unidad de organización separada dentro del presupuesto del Poder Judicial”. Así concebido, el CAM comparte el diseño característico de los Consejos provinciales de organismo administrativo de origen constitucional.

En su presentación institucional, y tal como fuera establecido en el Acuerdo CAM 62/2013 que aprueba el Reglamento de funcionamiento de la Escuela Judicial –arts. 3 y 13– su currículo aparece presentado como un “Programa de Formación en Competencias para la Magistratura”.

Su diseño está organizado en dos tramos: uno de Formación Básica y un segundo –a partir de la elección por el aspirante/estudiante de un fuero de los previstos en la organización del Poder Judicial tucumano– de Formación Especializada para completar el trayecto curricular de acuerdo a sus intereses y expectativas profesionales.

Para un estudio completo es prioritario emprender –en un trabajo superador de éste– un análisis de los elementos provenientes de la sociedad tucumana, y especialmente del grupo específico conformado por los operadores y actores que constituyen lo que denominaremos, siguiendo a Bourdieu (2003), el *campo jurídico* que compone el currículo.

En tal sentido, resulta apropiado repensar los hábitos, valores, costumbres y creencias de estos operadores jurídicos, puestos en tensión al momento descrito de *parto* y *alumbramiento* de la Escuela Judicial, y en su desarrollo curricular posterior.

El programa de cambio que promueven las escuelas judiciales –en particular la de Tucumán– tiene en su base muchas de las propuestas ya anotadas de la década de los ’70: educación interdisciplinaria, centrada en problemas y en los estudiantes, predominio de la clase con participación activa de los estudiantes, importancia de la clínica jurídica, la negociación y otras actividades dirigidas a “aprender a hacer”.

En el fondo, y en sus dimensiones particulares, este currículo es lo que Díaz Barriga (2006) describió como una “*lucha contra el enciclopedismo en educación*”.³⁶

En el Capítulo II de este trabajo, se presentó a la Escuela Judicial CAM de Tucumán como un sitio de conflicto, de disputas de poder; con sus rasgos curriculares propios de formación de adultos para abogados aspirantes a jueces muy marcados en sus dimensiones específicas o particulares –nivel educativo, tipo de educación, población a la que va dirigida, entre otras–.

³⁶ DIAZ BARRIGA, *op. cit.*, p. 28.

El desarrollo de su programa³⁷ anuncia que el mismo responde a la perspectiva de un aprendizaje por competencias que se presenta dentro de un paradigma comprensivo, constructivista y holístico. Afirma que una competencia *“es más que conocimiento; es la capacidad de afrontar demandas complejas en un contexto particular, un saber hacer complejo, resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades, conocimientos, actitudes, y valores, utilizados eficazmente en situaciones reales”*.

La Escuela Judicial CAM de Tucumán postula así, en su política pública de educación superior, que la formación de profesionistas universitarios –abogados aspirantes a ser jueces– se realice a partir del enfoque de *“competencias”*.

El término nace a partir de un estudio para la lingüística de Chomsky en 1964, como *“competencia lingüística”*. Buscaba no sólo dar identidad a un conjunto de saberes, sino también sentar las bases sobre los procesos en los que se podría afinar el futuro de sus líneas de estudio de esa disciplina.

A partir de esta formulación chomskiana, se empezó a generalizar el empleo del término competencias aplicado a diversos ámbitos o campos, como por ejemplo: competencia ideológica, competencia comunicativa, competencia enciclopédica, competencia discursiva; para posteriormente adquirir significado en la atribución de pautas de desempeño en un sujeto, como capacidad para resolver algún problema.

El término competencias supone entonces la combinación de tres elementos: a) una información; b) el desarrollo de una habilidad; c) ambos puestos en acción en una situación inédita. Los términos *“aptitudes”* y *“habilidades”* se encuentran de tal manera relacionados de modo inescindible con el de competencias.

La mejor manera de observar una competencia es en la combinación de los tres aspectos señalados.

Ello ha llevado a Agut y Graut (2001) a precisar dos tipos de competencias: las competencias umbral y las diferenciadoras. Se reconoce que las primeras reflejan los conocimientos y habilidades mínimas o básicas que una persona necesita para desempeñar un puesto, mientras

³⁷ Disponible en la página web institucional <www.escolajudicialcam.gov.ar> [Consulta: agosto de 2020].

que las competencias diferenciadoras distinguen a quienes pueden realizar un desempeño superior y a quienes tienen un término medio.

Todo esto supone en definitiva que toda competencia requiere del dominio de una información específica, al mismo tiempo que reclama el desarrollo de una habilidad o una serie de habilidades derivadas de los procesos de información, pero es en una situación problema, esto es, en una situación real inédita, donde la competencia se puede generar.

La novedad pedagógica radica entonces en una puntualización minuciosa de los aspectos en los cuales se debe concentrar “el entrenamiento” o “la enseñanza”.

El Programa de la Escuela Judicial CAM, en su trayecto de formación básica se integra con módulos y seminarios multidisciplinares divididos en 3 ejes, con una carga horaria total en ese tramo de 240 horas; y en su trayecto especializado electivo tiene un entrenamiento por fuera de 60 horas y tres cursos especializados de 20 horas cada uno, completando así una carga horaria total de 360 horas.

Esta gráfica nos permite ver este diseño curricular con sus dos tramos de formación:



ESCUELA JUDICIAL
DEL CONSEJO ASESOR DE LA
MAGISTRATURA DE TUCUMÁN

PROGRAMA EN FORMACIÓN EN COMPETENCIAS PARA LA MAGISTRATURA

FUNCIÓN JUDICIAL	DIRECCIÓN, ORGANIZACIÓN, GESTIÓN Y EVALUACIÓN DE LA UNIDAD JUDICIAL	ACTUALIZACIÓN EN DERECHO
Ética y responsabilidad judicial	Organización institucional del Poder Judicial	Derechos Humanos
Rodolfo Vigo/Pablo Yurman Nicolás Zavadivker Carolina De Mitri	Eugenia Díaz Cafferata Sergio Díaz Ricci	Víctor Abramovich Diego Morales
Argumentación y redacción judicial	El factor humano en la Organización de la Unidad Judicial	Control de constitucionalidad y convencionalidad
Adriana Corda Carolina De Mitri	Juan Pablo Marcet	Víctor Bazán Oscar Flores

EL CURRÍCULO DE LA ESCUELA JUDICIAL DE TUCUMÁN: A LA BÚSQUEDA DE SU CÓDIGO IDENTITARIO
 FERNANDO GANAMI

FUNCIÓN JUDICIAL	DIRECCIÓN, ORGANIZACIÓN, GESTIÓN Y EVALUACIÓN DE LA UNIDAD JUDICIAL	ACTUALIZACIÓN EN DERECHO
Reingeniería para agilizar los procesos judiciales	¿Cómo manejar el stress en la función judicial?	¿Cómo administrar justicia desde una perspectiva de género?
Alberto Binder Juan Pablo Marcet	Susana Barrionuevo Ilda Tortorici Alfredo Ortiz Arzelán	Dora Barrancos Marisa Herrera
Justicia y medios de comunicación	¿Cómo desarrollar una audiencia exitosa? Psicología del testimonio	Aprovechamiento y utilización de las pericias judiciales
Abel Fleming Kevin Lehmann Álvaro Aurane	Alfredo Espíndola Guillermo Anachuri	María José Gandur Cristina Daives Daniel Corach Graciela González
TRAYECTO DE FORMACIÓN ESPECIALIZADA POR FUEROS		

Entrenamiento por fueros

Cursos de formación especializada

Las siguientes gráficas muestran los diseños de los entrenamientos electivos por fueros y la oferta para el año académico 2019/2020 de los cursos de trayecto especializado electivos que ofrece la Escuela Judicial CAM de Tucumán a sus alumnos.

TRAYECTO ESPECIALIZADO. ENTRENAMIENTO POR FUERO

FUERO CONTENCIOSO - ADMINISTRATIVO - TRIBUTARIO
FUERO FAMILIA Y SUCESIONES
FUERO LABORAL
FUERO COMERCIAL
FUERO PENAL Y CONTRAVENCIONAL

CURSOS DE FORMACIÓN ESPECIALIZADA – OFERTA COHORTE 2015

(T.E. 1) Poder Judicial y violaciones estructurales al principio de igualdad	(T.E. 2) Gestión de crisis en el Poder Judicial	(T.E. 3) Amparo	(T.E. 4) Derechos de los pueblos indígenas
---	--	--------------------	---

(T.E. 5) Políticas de acceso a la justicia	(T.E. 6) Razonamiento judicial y calidad argumentativa de la sentencia	(T.E. 7) Litigio estratégico y Derechos Humanos	(T.E. 8) Actualización jurisprudencial en Derecho del Consumidor
(T.E. 9) Actualización jurisprudencial de daños	(T.E. 10) Actualización jurisprudencial de Derecho Ambiental	(T.E. 11) Métodos alternativos de resolución de conflictos	(T.E. 14) Estrategias procesales para la defensa penal
(T.E. 16) Gestión de las vías recursivas en el proceso civil	(T.E. 17) Política criminal	(T.E. 18) Actualización jurisprudencial de Derecho Laboral	(T.E. 20) Pasantía - Proyecto Amaicha

CURSOS DE FORMACIÓN ESPECIALIZADA. OFERTA CICLO LECTIVO 2019

N°	TRAYECTO ESPECIALIZADO
1	Poder Judicial y violaciones estructurales al principio de igualdad
2	Gestión de crisis en el Poder Judicial
3	Amparo: sus fronteras y modulaciones procesales
4	Derecho de los pueblos indígenas
5	Política de acceso a la justicia
6	Razonamiento y calidad argumentativa de la sentencia
7	Litigio estratégico y Derechos Humanos
8	Actualización jurisprudencial en Derecho del Consumidor
9	Responsabilidad civil en el Código Civil y Comercial
10	Actualización jurisprudencial en Derecho Ambiental
11	Métodos alternativos de resolución de conflictos
12	Decisiones judiciales en procesos complejos
13	DESC: estándares, indicadores y políticas públicas
14	Estrategias de litigio para la defensa penal
15	Régimen penal juvenil
16	Gestión de las vías recursivas en el proceso civil
17	Política criminal
18	Actualización jurisprudencial en Derecho Laboral
19	Actualización jurisprudencial en Derecho Societario
20	Actualización en Derecho de Familia

Nº	TRAYECTO ESPECIALIZADO
21	Actualización jurisprudencial en Derecho Tributario
22	Comunicación estratégica para la oficina judicial
23	Nuevas técnicas de investigación criminal
24	Derecho a la salud y litigio sanitario

Los diseños curriculares de formación en competencias han generado profundos debates.³⁸

Díaz Barriga (2006) postula la existencia de dos alternativas en la construcción de planes de estudios basados en el enfoque de competencias desde la perspectiva de la formación profesional.

De un lado una que denomina *de enfoque integral* por competencias en donde lo que se busca es aplicar conocimiento en la resolución de problemas hasta sus últimas consecuencias –para lo cual se acude a múltiples clasificaciones de competencias: generales o clave, derivadas, secundarias o particulares–; y del otro la que denomina *mixta* porque, reconociendo que hay momentos del aprendizaje de una disciplina que tienen la función de promover una formación en el sujeto para posibilitar los procesos de comprensión y explicación de los fenómenos que no necesariamente se debe juzgar por la empleabilidad directa del contenido aprendido, adopta el enfoque de competencias vinculado a otras perspectivas, particularmente con la delimitación de contenidos.

Una conclusión más de este trabajo es que el diseño curricular de la Escuela Judicial CAM de Tucumán adoptó esta alternativa mixta. Ello así porque en su Programa es posible identificar a partir de un *mapa* aquellas competencias complejas que pueden caracterizar el grado de conocimiento experto que pueden mantener en su vida profesional los aspirantes a magistrados.

Del mismo modo porque es un supuesto indispensable de esta propuesta la reconstrucción en contenidos escolares de un *contexto de gran intensidad* que proviene de la realidad, en este caso específico la organización del Poder Judicial de Tucumán.

³⁸ Un análisis reciente en la enseñanza del derecho puede verse en GONZÁLEZ RAMOS, Rosalba, “Exploración de planes de estudios de escuelas de Derecho y el desafío de cambio al enfoque por competencias”, en *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, Año 15, nro. 30, 2017, pp. 129-152.

Una de las aportaciones más relevante de este diseño —que como vimos comparte características con propuestas muy diversas como el movimiento escuela activa, las formulaciones del aprendizaje situado, basado en problemas, en situaciones auténticas— es que *promueve la movilización de la información en el proceso de aprendizaje*.

En este enfoque mixto coexiste un programa de formación en competencias con otros diseños curriculares, fundamentalmente aquellos que enfatizan sobre la gestión de los contenidos y las destrezas en el hacer; sobre la hipótesis de que para realizar aprendizajes complejos se requiere previamente haber adquirido aprendizajes más simples.

Esto permite incorporar la perspectiva de una formación en competencias, respetando un proceso de aprendizaje básico, centrado en el conocimiento de diversas disciplinas que posteriormente permitirán la integración de la información en varias subcompetencias y competencias profesionales.

Vistas de esta manera, las competencias responden a una etapa de integración de la información a partir de problemas que provienen de la realidad de su entorno laboral y de la práctica profesional.

Esto permite sostener una visión curricular que organiza la formación profesional en dos tramos: uno de formación básica centrado en la adquisición de los conocimientos que derivan de las disciplinas y otro de formación aplicada, centrado en la vinculación de los conocimientos y habilidades adquiridas a problemas profesionales reales.

La Escuela Judicial CAM de Tucumán ha diseñado así lo que puede denominarse —siguiendo otra vez a Díaz Barriga— un *plan de estudio de vinculación*, una trama de integración y articulación de competencias con otras perspectivas educativas, tales como: aprendizaje situado, aprendizaje basado en problemas, tareas auténticas, aprendizaje colaborativo.

En el diseño formal de su currículo conforma así un plan de estudios flexible para aspirantes a magistrados. Combina en su diseño varias competencias transversales, desde la convicción de que en la vida profesional un sujeto no utiliza los conocimientos de una disciplina de manera aislada, y de que los problemas que tiene que resolver reclaman la conjunción de saberes y habilidades procedentes de diversos campos de conocimiento.

De esta manera, los enfoques interplurimultidisciplinarios constituyen una manera anterior para reconocer el desarrollo de estas competencias. Estas competencias transversales se encuentran dentro de los trayectos básicos y especializados y en el entrenamiento por fuera del Programa de la Escuela Judicial CAM.

Las mismas pueden ser de dos tipos: aquellas más vinculadas con el ámbito de desempeño profesional —lo que en otros términos podría denominarse una habilidad profesional donde convergen los conocimientos y habilidades que un magistrado requiere para atender diversas situaciones en su ámbito específico—; y la segunda vinculada con el desarrollo de ciertas actitudes que se encuentran basadas en conocimientos.

En las gráficas de su Programa pueden definirse a los módulos de formación de argumentación y redacción judicial, reingeniería para agilizar procesos judiciales y control de constitucionalidad y convencionalidad como propios del primer tipo.

Mientras que el desarrollo de una perspectiva de género, una perspectiva ambiental, una formación en derechos humanos, de ética judicial en democracia se articula con las competencias transversales del segundo tipo.

Así, la perspectiva del aprendizaje basado en la resolución de problemas o los modelos que se reconocen articulados como enseñanza situada constituyen una expresión específica de tales acciones.

Las competencias pensadas en el Programa son, en consecuencia, el resultado no sólo del manejo de la información y del desarrollo de habilidades específicas, sino que requieren de igual forma el desarrollo de una actitud, de una valoración que incorpora un elemento diferente en esta perspectiva.

De tal suerte, el programa de formación postula contenidos inherentes a los cuatro campos prioritarios definidos por Alicia De Alba (1998): formación teórica/epistemológica, formación crítica/social, incorporación de avances científicos/tecnológicos e incorporación de elementos centrales de las prácticas profesionales.

La Escuela Judicial CAM de Tucumán va a generar de esta forma un currículo que en su construcción histórica recoge el legado de las

Academias de Jurisprudencia y de las tendencias de la década de los '70 y en su diseño —distinto de la formación del grado universitario en Derecho— desarrolla un plan de estudios de vinculación que integra en un modelo mixto un programa que competencias transversales con otros modelos y perspectivas educativas.

BIBLIOGRAFÍA

- ABDALA, C., *Currículum y enseñanza: claroscuros de la formación universitaria*, Encuentro Grupo Editor, Córdoba, 2007.
- AGUT, S. y R. GRAU, "Una aproximación psicosocial al estudio de las competencias", en *Proyecto Social*, nro. 9, 2001.
- ALBA, A. De, *Curriculum, crisis, mitos y perspectivas*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1998.
- ALTAMIRANO, Carlos (dir.), *Historia de los intelectuales en América Latina*, Katz editores, Buenos Aires, 2008.
- AMADORI, A., *Reseña en Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. Emilio Ravignani"*, Tercera serie, nro. 48, primer semestre de 2018.
- BARRIERA, D., *Historia y Justicia: cultura, política y sociedad en el Río de la Plata (Siglos XVI-XIX)*, Prometeo Libros, 2019.
- BARRIENTOS GRANDON, J., *La cultura jurídica en la Nueva España*, Instituto de Investigaciones Jurídicas, Universidad Nacional Autónoma de México, 1993.
- BERGOGLIO, María, "Cambios en la profesión jurídica en América Latina", en *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, Año 5, nro. 10, 2005.
- BERSTEIN, B., *Clases, códigos y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*, Akal, Madrid, 1988.
- BINDER, A., "Los oficios del jurista: la fragmentación de la profesión jurídica y la uniformidad de la carrera judicial", en *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, Año 3, nro. 5, 2005.
- BINDER, A. y GONZÁLEZ, L. (2018), *Gobierno judicial. Independencia y fortalecimiento del Poder Judicial en América Latina*, Centro de Estudios de Justicia de las Américas, CEJA, Santiago de Chile.
- BÖHMER, M., *Metas comunes: la enseñanza y la construcción del derecho en la Argentina*, 2005, disponible [en línea] <<http://www.sistemasjudiciales.org/content/jud/archivos/notaarchivo/432.pdf>> [Consulta: agosto de 2020].
- BOLÍVAR, A., *Didáctica y currículum: de la modernidad a la posmodernidad*, Málaga (España), Aljibe, 2008.

- BOURDIEU, P., “Los juristas, guardianes de la hipocresía colectiva”, en *Revista Jueces para la Democracia*, nro. 47, Madrid, España, 2003.
- CANDIOTI, M., “Revolución y Derecho, la formación jurisprudencial en los primeros años de la Universidad de Buenos Aires (1821-1829)”, en BARRIERA, D. (comp.), *Justicias y fronteras. Estudios sobre la historia de la justicia en el Río de la Plata. Siglos XVI-XIX*, Ediciones de la Universidad de Murcia, España, 2009.
- CANDIOTI, Magdalena, *Un maldito Derecho, Leyes, jueces y revolución en la Buenos Aires republicana 1810-1830*, Ediciones Didot, 2017.
- CARDINAUX, Nancy y CLERICÓ, Laura, “La Escuela Judicial: ¿una escuela para jueces?”, en *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, Año 2, nro. 3, 2004.
- CARONI, P., *Lecciones catalanas sobre la historia de la codificación*, Marcial Pons, Madrid, 1996.
- CHIARAMONTE, J., *Ciudades, provincias, estados: Orígenes de la Nación Argentina (1800-1846)*, Emecé editores, Buenos Aires, 2007.
- CLAVERO, S., “La idea del código en la ilustración jurídica”, en *Revista Historia. Instituciones. Documentos*, nro. 6, España, 1979.
- “Codificación y constitución: paradigmas de un binomio”, en *Revista Quaderni Fiorentini per la storia del pensiero giuridico moderno*, Giuffrè Editores, Milán, Italia, 1989.
- CORVA, M., “Íntegros y competentes: los magistrados de la Provincia de Buenos Aires en la segunda mitad del siglo XIX”, en BARRIERA, D. (comp.), *Justicias y fronteras. Estudios sobre la historia de la justicia en el Río de la Plata. Siglos XVI-XIX*, Ediciones de la Universidad de Murcia, España, 2009.
- COSSIO, C., *La función social de las escuelas de abogacía*, 3ª ed., Buenos Aires, Facultad de Derecho Universidad de Buenos Aires, 1947.
- DÍAZ BARRIGA, Á., “Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2), 2003. Disponible [en línea] <<http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>> [Consulta: agosto de 2020].
- DÍAZ BARRIGA, A. (2006), “El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? en *Perfiles educativos*, vol. XXVIII, nro. 111, enero-marzo, 2006, pp. 7-36, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Distrito Federal, México.
- ESQUIROL, Jorge, “El nuevo latinoamericanismo jurídico”, en BONILLA MALDONADO, Daniel (comp), *Geopolítica del conocimiento jurídico*, Siglo del Hombre Editores, Universidad de los Andes, Colombia, 2015.

- FASANO, J. P., "Entre leyes y juristas. Textos didácticos y saberes jurídicos en la enseñanza de derecho criminal en Buenos Aires", 1820-1880, en *Avances del Censor*, Año VI, nro. 6, Buenos Aires, 2009.
- FEENEY, S., "La emergencia de los estudios sobre el currículo en la Argentina", en CAMILLONI, A., *El saber didáctico*, Paidós, Buenos Aires-Barcelona, México, 2007.
- GANAMI, H., *El diseño constitucional de los Consejos de la Magistratura en la República Argentina: hacia la determinación de indicadores de evaluación del impacto funcional de los Consejos de la Magistratura*, en *30 Años de Democracia: la implementación de los Consejos de la Magistratura en Argentina*, Buenos Aires, Jusbaire, 2015.
- GARCÍA VILLEGAS, M., "Apuntes sobre codificación y costumbre en la Historia del Derecho Colombiano", *Revista Precedente*, Bogotá, Colombia, 2003.
- GIMENO SACRISTÁN, J., *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Editorial Morata, 1988.
- GÓNGORA, M., *El Estado en el Derecho indiano. Época de fundación (1492-1570)*, Universidad de Chile. Instituto de Investigaciones Histórico-culturales, Santiago de Chile, 1951.
- GONZÁLEZ, L. y J. COOPER, *Capacitación judicial en América Latina: un estudio sobre las prácticas de las Escuelas Judiciales*, Centro de Estudios de Justicia de las Américas, CEJA, Santiago de Chile, 2017.
- GONZÁLEZ RAMOS, Rosalba, "Exploración de planes de estudios de escuelas de Derecho y el desafío de cambio al enfoque por competencias", en *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, Año 15, nro. 30, 2017.
- GROSSI, P., *Discurso Doctor Honoris Causa Universidad Autónoma de Barcelona*, Bellaterra, España, 1991.
- HAMPE MARTÍNEZ, T., *Los abogados de Lima colonial. Una perspectiva cultural y social de la profesión legal*, en *Homenaje a Alberto de la Hera. José Luis Soberanes Fernández y Martínez De Codes*, Rosa María (coords.), México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2008.
- HOBSBAWM, E. y T. RANGER (2002), *La invención de la tradición*, Barcelona, España, editorial Crítica.
- KAGAN, R., "Pleitos y poder real. La Chancillería de Valladolid (1500- 1700)", en *Cuadernos de Investigación Histórica*, 2, Madrid, 1978.
- LEIVA, Daniel, "La enseñanza del Derecho y la formación de los juristas en la primera mitad del siglo XX", en *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, Año 5, nro. 10, 2005.

- LEVAGGI, A., “Bicentenario de la creación de la Academia Teórico-Práctica de Jurisprudencia de Buenos Aires”, en *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, Año 12, nro. 24, Buenos Aires, 2014.
- *Juan Bautista Alberdi y el plan de estudios de derecho*, Buenos Aires, Facultad de Derecho, UBA, 2014.
- LEVENE, R., *Historia del Derecho Argentino*, Buenos Aires, Kraft Editores, 1952.
- LITWIN, E., *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*, Buenos Aires, Editorial Paidós, 2008.
- MARENSI, Inés, “Un nuevo enfoque pedagógico para la capacitación judicial en América Latina”, en *Revista Sistemas Judiciales*, nro. 1, ¿Crisis de la capacitación judicial?, CEJA-INECIP, 2002.
- MARILUZ URQUIJO, J. M., “Una academia de derecho indiano bajo Carlos III”, en *Revista del Instituto de Historia del Derecho*, nro. 7, Buenos Aires, 1955-56.
- MYERS, J., “El letrado patriota: los hombres de letras hispanoamericanos en la encrucijada del colapso del imperio español en América”, en ALTAMIRANO, Carlos (dir.), *Historia de los intelectuales en América Latina*, Buenos Aires, Katz editores, 2008.
- NAGLES, J. y J. CALDERÓN LÓPEZ, “Currículo: en búsqueda de precisiones conceptuales”, en *Revista de Educación & Pensamiento*, 2016.
- OSORIO VILLEGAS, M., “El currículo: Perspectivas para acercarnos a su comprensión. Zona próxima”, en *Revista del Instituto de Estudios en Educación y del Instituto de Idiomas Universidad del Norte*, nro. 26, enero-junio, 2017. Disponible [en línea] <<http://dx.doi.org/10.14482/zp.26.10205>> [Consulta: agosto de 2020].
- PÉREZ PERDOMO, R., “Educación Jurídica, Abogados y Globalización en América Latina”, *Revista Sistemas Judiciales*, nro. 9, 2018, disponible [en línea] https://sistemasjudiciales.org/wp-content/uploads/2018/08/temacentral_rpperdomo.pdf [Consulta: agosto de 2020].
- *Los abogados en América Latina: una introducción histórica*, Bogotá, Universidad Externado de Colombia, 2004.
- PEZZETTA, Silvina, “El discurso jurídico recontextualizado en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario”, en *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, Año 7, nro. 14, 2009.
- RINKE, S., “Procesos revolucionarios, élites criollas e identidades atlánticas en la época de la Independencia”, en SÁNCHEZ CUERVO y VELASCO GÓMEZ (coords.), *Filosofía política de las independencias latinoamericanas*, Madrid, Siglo XXI editores, 2012.

- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J., *Curriculum, acto didáctico y teoría del texto*, Madrid, España, Anaya, 1985.
- SANTOS, Andrés, F. A., "Derecho Romano y Axiología política republicana", en BERTOMEU, M. J., DOMENECH A. y A. DE FRANCISCO (comp.), *Republicanismo y Democracia*, Miño y Dávila, 2005.
- TAU ANZOÁTEGUI, V., *El jurista en el nuevo mundo. Pensamiento. Doctrina. Mentalidad*, Frankfurt, Alemania, Max Planck Institute for European Legal History, vol. 7, 2016.
- *El taller del jurista*, Universidad Carlos III de Madrid, España, 2001.
 - *La codificación en la Argentina (1816-1870): mentalidad social e ideas jurídicas*, 2ª ed., Buenos Aires, Librería Histórica Perrot, 2008.
- TERNAVASIO, M., *Gobernar la revolución. Poderes en disputa en el Río de la Plata, 1810-1816*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2007.
- TÍO VALLEJO, G., "Jueces, justicia y gobierno en Tucumán en la década del 20", en *XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia, Departamento de Historia, Facultad de Filosofía y Letras*, Tucumán, Universidad Nacional de Tucumán, 2007.
- USATEGUI BASOZÁBAL, E., "La sociolingüística de Basil Bernstein y sus implicaciones en el ámbito escolar", en *Revista de Educación*, nro. 298, 1992, pp. 163-197.
- ZORRAQUÍN BECÚ, R., *La organización Judicial Argentina en el período Hispánico*, Buenos Aires, Perrot, 1981.

Fecha de recepción: 6-12-2019.

Fecha de aceptación: 26-11-2020.