

OBJETIVOS, CONTENIDOS Y MÉTODOS EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO CONSTITUCIONAL: ALGUNAS REFLEXIONES

Guillermo F. TREACY*

En momentos en que la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires se propone actualizar el plan de estudios de la carrera de Abogacía¹, puede ser oportuno formular algunas reflexiones en torno a las características de la enseñanza del Derecho Constitucional en nuestro medio. En este trabajo nos referiremos a algunos debates que ha habido entre los docentes de la materia, y que se refieren a la práctica docente en esta asignatura. Estos debates se relacionan con los objetivos de la asignatura, su contenido y la metodología para su enseñanza.

Para introducir el tema, resulta de interés acudir a una imagen que es ilustrativa de las diferentes maneras en que puede pensarse la adquisición del conocimiento, y que puede ser válida también para el conocimiento jurídico. Karl Popper ha señalado dos diferentes concepciones acerca del modo en que se obtiene el conocimiento científico: las teorías del cubo y del reflector².

Observa este autor que en la concepción de la ciencia como un cubo, se considera que nuestro conocimiento consta, ya sea de percepciones acumuladas, ya sea de percepciones asimiladas, que luego son ordenadas y clasificadas por algún proceso mental. En otras palabras, en los términos de esta concepción, nuestra mente sería una suerte de receptáculo en el que se van acumulando las percepciones y el conocimiento.

Para la llamada teoría del reflector, en cambio, nuestras observaciones estarían guiadas por hipótesis: no observamos todos los fenómenos, sino que las hipótesis orientan qué tipos de observaciones tenemos que hacer, hacia dónde debemos dirigir nuestra atención y en qué hemos de interesarnos.

* Profesor Adjunto regular de Derecho Constitucional. Facultad de Derecho. Universidad de Buenos Aires.

¹ Resolución N° 1570/2003 del Consejo Directivo de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, del 23 de diciembre de 2003.

² POPPER, Karl, *El cubo y el reflector: dos teorías acerca del conocimiento*, Apéndice a la obra *Conocimiento Objetivo*, Tecnos, Madrid, 1982, pág. 307.

Aunque en principio se refieren a la adquisición del conocimiento en las ciencias naturales, estas dos concepciones –el cubo y el reflector– son ilustrativas de distintos modos en que puede entenderse la enseñanza del Derecho y resultan útiles para discutir el proceso de enseñanza en términos de objetivos. El equivalente de la teoría del cubo estaría dado por la incorporación de conocimientos acerca de normas, fallos jurisprudenciales, opiniones doctrinarias, etc, sin el previo planteo de los objetivos que se persiguen con su enseñanza.

La analogía del reflector permite contestar a esa concepción, enfatizando los objetivos (generales y específicos) que determinarán qué contenido es necesario o útil enseñar. En efecto, los objetivos que se proponen funcionarían como las hipótesis. Así como éstas sirven como guías acerca de lo que hemos de observar –pues es imposible observar todos los fenómenos–, los objetivos de enseñanza deben orientar la determinación de los contenidos y, sobre esa base, decidir cuáles con las mejores maneras de transmitir esos contenidos.

1.- La discusión en torno a los objetivos de la enseñanza del Derecho

Desde luego, los objetivos de la enseñanza del Derecho Constitucional deben enmarcarse en objetivos más amplios, relacionados con la enseñanza del Derecho y, más genéricamente, con los objetivos de la enseñanza superior.

Como punto de partida, es interesante el enfoque de Amy Gutman, quien propone como objetivo de ese ciclo enseñar a los estudiantes a comprender las exigencias morales de la vida democrática. En tal sentido, señala, “aprender a pensar cuidadosa y críticamente sobre los asuntos políticos, articular la propia visión y defenderla frente a otras personas que no la comparten es una forma de educación moral a la que los jóvenes adultos resultan más receptivos y que las universidades están preparadas para brindar”³. Desde esta perspectiva, el objetivo central de los estudios universitarios podría vincularse con la construcción de una de-

³ GUTMAN, Amy, *La educación democrática. Una teoría política de la educación*, Paidós, Barcelona, 2001, pág. 215.

mocracia deliberativa, en la que priman el debate racional y el respeto hacia los participantes reales o potenciales en ese debate.

Más allá de este objetivo general, en el caso de los estudios de Derecho, cabe advertir que las universidades no sólo expiden títulos académicos, sino que el título habilita para el ejercicio profesional, de modo que existe una responsabilidad por parte de las casas de estudio en cuanto a proveer a quienes se educan en ellas de herramientas que les permitan desenvolverse adecuadamente una vez que han egresado. Tales herramientas son de dos tipos: por un lado, están los conocimientos "sustantivos", es decir, contenidos que no pueden ser desconocidos por cualquier estudiante de derecho; por otro lado, están las estrategias que deben adquirirse para abordar un problema jurídico.

Ahora bien, ¿cuáles son los fines de la enseñanza del Derecho? Charles Eisenmann planteaba que había en este campo una alternativa fundamental. Por un lado, podía sostenerse como objetivo el de formar personas aptas para el ejercicio de actividades jurídicas prácticas, y particularmente de una profesión u oficio de la práctica jurídica. Una segunda opción consiste en incorporar, además de dicho objetivo, el de formar personas capacitadas para comprender las realidades sociales que regula el derecho⁴. En otras palabras, la enseñanza del derecho puede tener un objetivo práctico solamente o bien añadir a este último fines científicos. Esta opción habrá de tener proyecciones en la organización de la enseñanza y en la elaboración del currículo de la carrera.

En la reciente propuesta de reforma al plan de estudios de la carrera de abogacía en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires se enuncian objetivos que se vinculan con ambos tipos de fines⁵. Entre otros, y en lo que aquí interesa, se pueden subrayar los objetivos de mejorar la formación profesional, mediante una efectiva articulación entre la docencia, la práctica profesional, la investigación y la extensión; potenciar la estructura de ciclos de formación de la carrera de abogacía, a

⁴ EISENMANN, Charles, *El problema de la naturaleza y de los fines de la enseñanza del derecho* (1953), en LAPORTA, Francisco J. (ed.), "La enseñanza del derecho, Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid," 6 (2002), Universidad Autónoma de Madrid. Boletín Oficial del Estado, Madrid, 2003, pág. 57.

⁵ Resolución (CD) N° 1570/2003, por la cual se solicita al Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires la modificación del Plan de Estudios de la Carrera de Abogacía, establecido por la Resolución (CS) N° 809/1985 y sus modificatorias..

efectos de alcanzar una mayor adecuación a las necesidades contemporáneas de la sociedad y de los propios alumnos, así como la articulación con los demás niveles del sistema educativo formal y con otras unidades académicas de la universidad promoviendo la formación integral e interdisciplinaria; profundizar la formación desde el punto de vista de la investigación científica en el campo del derecho; etc.. En síntesis, los diversos objetivos enunciados se relacionan con lo que Eisenmann denomina "enseñanza científica" y "enseñanza profesional" del Derecho.

En este contexto, cabe plantearse qué objetivos específicos puede perseguir la enseñanza del Derecho Constitucional dentro del plan de estudios. En primer lugar, cabe señalar que éste expresa la unidad del Derecho. Mientras las distintas ramas expresan la diversidad en el universo jurídico, el Derecho Constitucional es el presupuesto de todos los demás Derechos. Se trata, entonces, de una materia troncal, cuyo objeto de estudio es el ciudadano y sus derechos y el Estado y sus poderes y las relaciones entre ambos polos⁶.

Por lo tanto, un objetivo específico de esta asignatura radica en que permite transmitir una visión unitaria del Derecho, pues todas las ramas tienen su base en disposiciones de la Constitución. Ello, sin perjuicio de que por razones pedagógicas, se reconozcan "partes" o "secciones".

Por otra parte, en las discusiones sobre temas constitucionales se ponen de manifiesto problemas centrales de una sociedad democrática, como los límites en el ejercicio del poder público, los alcances de los derechos fundamentales y los posibles conflictos entre los distintos valores que recoge nuestro sistema constitucional. A menudo, tales cuestiones no encuentran una respuesta directa en las normas constitucionales, en las cuales los problemas derivados de la textura abierta del lenguaje se presentan, tal vez, con mayor intensidad que en otros textos normativos. Ello obliga a argumentaciones en las que pueden jugar otro tipo de consideraciones, no jurídicas. Entender y elaborar este tipo de razonamientos constituye un objetivo plausible a perseguir a través de la enseñanza del Derecho Constitucional.

⁶ PÉREZ ROYO, Javier, *El Derecho Constitucional en la formación del jurista*, en "Revista Española de Derecho Constitucional", Año 16, Núm. 46, enero-abril de 1996.

⁷ DALLA VIA, Alberto Ricardo, *Estudio Preliminar a la Constitución de la Nación Argentina. Texto de 1853/60, con las reformas de 1866, 1898, 1957 y 1994. Tratados internacionales con jerarquía constitucional*, Lexis Nexis, Abeledo Perrot, Buenos Aires, 2003, pág. 36.

Dado que existen objetivos tanto de carácter cognoscitivo (pues se procura transmitir determinada información acerca del contenido de las normas) como de carácter práctico (pues se procura el desarrollo de ciertas habilidades profesionales), los programas de enseñanza de la materia deben diseñarse de modo que permitan el logro de ambos objetivos, esto es, el aprendizaje teórico y su aplicación práctica. Por su parte, la articulación entre los contenidos y objetivos debe lograrse a través de la metodología de la enseñanza.

2.- El debate acerca de los contenidos de la asignatura

a) Observaciones generales

Al examinar los contenidos, es importante tener en cuenta una característica que tiene en común el Derecho Constitucional con cualquier otra de las disciplinas jurídicas. En efecto, el Derecho positivo es sustancialmente variable, de modo que la enseñanza de éste debería tender a permitir a los futuros profesionales manejar con cierto rigor el material jurídico relevante. Aun cuando cambiaran las normas, el abogado debe estar en condiciones de realizar su tarea, precisamente porque ha adquirido las habilidades necesarias para desarrollar su actividad, por encima de cambios legislativos y jurisprudenciales. Esta circunstancia lleva a plantearse qué contenidos deberían ser parte indispensable de un programa de Derecho Constitucional. Sin duda, los cambios formales en materia constitucional son más difíciles que en otras áreas del derecho positivo, pero aun así, se producen variaciones en las prácticas constitucionales que requieren por parte de los profesionales del Derecho la habilidad para comprenderlos y elaborar respuestas frente a los nuevos problemas que se plantean.

Por lo tanto, ha de partirse de la base de que no pueden enseñarse todos los contenidos. En cambio, debería enfatizarse el conocimiento de aquellos temas que permiten el planteo de enfoques novedosos y la adquisición de determinadas habilidades. El programa debería plantear los objetivos cognoscitivos y de habilidades que se procuran alcanzar con cada tema.

En los programas de estudio de la asignatura Elementos de Derecho Constitucional se advierten dos maneras de presentar su contenido. Una de ellas apunta a describir analíticamente las instituciones contem-

pladas en la Ley Fundamental. La otra modalidad plantea los contenidos, o parte de ellos, en términos de problemas o interrogantes.

Desde luego, la distinción de estas dos variantes "puras" se basa en una apreciación formal del modo de presentar el contenido de la asignatura, ya que aun cuando el programa contuviera una descripción analítica de contenidos, ello no obstaría a que, en la clase, se puedan presentar los temas a partir de los interrogantes que plantean y que han merecido debate doctrinario o jurisprudencial.

La presentación analítica y sistemática de los contenidos es la más tradicional y puede sostenerse que en dicha concepción del programa de enseñanza subyace la idea de la mente como un "cubo", en la metáfora de Popper. El planteo de la materia a partir de los interrogantes que suscita el funcionamiento de cada institución sin duda estimula mejor las habilidades críticas de los estudiantes, pues se trata de advertir que no existen temas cerrados, o con respuestas unívocas. Aunque existen numerosos consensos en torno a la interpretación de ciertas cláusulas constitucionales -que también pueden ser reexaminados críticamente-, también existen, en el campo de los derechos muy especialmente, controversias de difícil superación. En estos casos, rara vez las normas constitucionales proporcionen una respuesta clara, y confrontar a los estudiantes con las limitaciones de las normas siempre constituye un ejercicio estimulante para provocar el debate y la participación en la clase.

b) Los contenidos mínimos de la asignatura

En el año 1985 el Decano Normalizador de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires aprobó los contenidos mínimos de las materias que integraban la carrera de abogacía, a fin de adecuarlas al nuevo plan de estudios, que había sido aprobado, a su vez, por Resolución (CSP) N° 809/85. En esa oportunidad se establecieron lineamientos generales de contenido, que servirían de base para que los profesores titulares elaboraran los programas definitivos de las materias. En el caso de "Derecho Constitucional", los contenidos establecidos fueron los siguientes⁸:

⁸ Resolución N° 18833/86 del Decano Normalizador de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, del 25 de febrero de 1986.

- 1.- La Constitución Nacional. Supremacía e imperatividad. Normas programáticas y operativas. Interpretación.
- 2.- Antecedentes históricos de la Constitución Nacional.
- 3.- Poder Judicial.
- 4.- Poder Legislativo.
- 5.- Poder Ejecutivo.
- 6.- Reforma constitucional.
- 7.- Distribución de competencias entre el Estado Federal y las Provincias.

Según puede advertirse, el contenido del Derecho Constitucional quedó entonces limitado a la denominada "parte orgánica" de la Constitución, juntamente con una parte histórica y algunos conceptos generales de la teoría constitucional. Los cambios se vinculaban, por un lado, con la supresión de la asignatura Derecho Constitucional Argentino y Comparado I, donde se estudiaban los conceptos de teoría constitucional, y por otra parte, con el establecimiento de Derechos Humanos y Garantías como materia en el nuevo plan de estudios.

Los contenidos mínimos señalados no han sido objeto de modificaciones luego de la reforma constitucional de 1994, la cual, como es sabido, ha operado cambios significativos en nuestra estructura institucional y en la forma en que se conciben los derechos fundamentales. Ello necesariamente debía tener su impacto en los programas de enseñanza. Desde luego, por tratarse de contenidos mínimos, nada obsta a su ampliación (como de hecho sucede en los programas vigentes), que implica una actualización a la luz de las modificaciones introducidas por la Constitución reformada.

Más allá de que puede haber consenso en cuanto a determinados contenidos que siempre deberían estar en los programas de la asignatura, se ha señalado también que éstos deberían ser objeto de una revisión cada diez años, a fin de actualizar contenidos y métodos⁹.

A continuación, y sin ánimo de ser exhaustivos, proponemos una serie de cuestiones que deben ser analizadas a la hora de elaborar un programa de la asignatura.

⁹ Señala Vanossi que "[u]na década es más que suficiente para volcar experiencias, rectificar o corregir errores, incluir omisiones, excluir tópicos caducos. En fin, producir un *aggiornamento* de la asignatura que resulte así más atractiva para los alumnos y más fecunda para los propios docentes". Véase VANOSI, Jorge Reinaldo, *La enseñanza del Derecho Constitucional, Escuelas, tendencias y orientaciones*, Academia Nacional de Derecho, Buenos Aires, 1999, pág.225.

c) La enseñanza de los derechos humanos

Indudablemente, los lineamientos básicos de contenido fueron pensados en un contexto donde la materia Derechos Humanos y Garantías, incluida en el nuevo plan de estudios, absorbería los contenidos de la parte dogmática. Ello tenía sentido, en la medida en que posibilitaba un estudio conjunto de los derechos fundamentales no sólo a partir de la Constitución Nacional, sino de los instrumentos internacionales en la materia, que con la reinstauración de la democracia comenzaban a cobrar cierta gravitación en las decisiones judiciales, muy especialmente luego de la ratificación de la Convención Americana de Derechos Humanos. De este modo, se escindían los contenidos que tradicionalmente integraban el estudio de la Constitución (las partes dogmática y orgánica), para dar nacimiento a una nueva materia. Algo semejante sucedió con la asignatura Derecho Internacional Público, ya que en definitiva los instrumentos internacionales sobre derechos humanos permiten hablar de un Derecho Internacional de los Derechos Humanos, que puede ser visto como un desprendimiento de aquélla.

En ese contexto, resulta razonable el estudio de los derechos humanos y sus garantías en una única materia, que los aborde desde las perspectivas de los derechos interno e internacional, algo que se lograba a través de una asignatura diferente de Elementos de Derecho Constitucional y Derecho Internacional Público, aunque incorporando enfoques de ambas disciplinas. Desde luego, había diferencias de énfasis, teniendo en cuenta la disciplina de la cual provenían los docentes. De este modo, mientras algunas cátedras acentuaban los aspectos internacionales de la asignatura (mecanismos de protección internacional, situación de los tratados internacionales, jurisprudencia y opiniones consultivas de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, etc.), otras enfatizaban los aspectos filosóficos o históricos, o bien basaban su enfoque en la Constitución y su interpretación por los tribunales.

Ahora bien, pese a que los lineamientos generales no lo prevenían, varias cátedras de Elementos de Derecho Constitucional continuaron incluyendo en sus programas la enseñanza de la parte dogmática de la Constitución.

La situación necesariamente habría de cambiar con la reforma constitucional de 1994. Por más que se postulara que lo relativo a los derechos humanos –provenían de la Constitución o de instrumentos internacionales– debía ser dejado a la asignatura Derechos Humanos y Ga-

rantías, lo cierto es que la inclusión de declaraciones y tratados internacionales correspondientes a esta materia en el artículo 75 inciso 22 de la Ley Fundamental obliga a realizar su estudio en la asignatura Elementos de Derecho Constitucional, en la medida en que tales instrumentos cuentan, en las condiciones de su vigencia, con jerarquía constitucional¹⁰. Por otra parte, la cada vez más vigorosa recepción por parte de la Corte Suprema de Justicia de la Nación de los criterios sentados por los organismos internacionales de interpretación y aplicación de estos tratados de derechos humanos obliga al conocimiento de la jurisprudencia internacional, como directamente operativa en el derecho interno¹¹.

d) La enseñanza del Derecho Público Provincial

Esta asignatura está ausente del plan de estudios vigente en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Algunos docentes han postulado su inclusión como una nueva asignatura o incluyendo referencias a esta rama del Derecho Constitucional en los programas respectivos¹². El derecho público provincial ha sido en buena medida un "laboratorio" en el que se han ensayado instituciones que luego fueron

¹⁰ Bidart Campos sostiene que los Derechos Humanos han de ser objeto de un doble estudio, en dos asignaturas: Derecho Constitucional y Derechos Humanos y Garantías. Observa que en Derecho Constitucional "los derechos humanos se estudian desde su positivación normativa y fáctica (o sociológica) que logran o no, en un derecho constitucional determinado, que es el del estado al que ese derecho constitucional pertenece". En cuanto a los Derechos Humanos como asignatura autónoma, menciona entre sus contenidos los fundamentos de los derechos desde el punto de vista iusfilosófico, desde su desarrollo histórico, más los condicionamientos sociopolíticos, económicos, culturales, etc. que favorecen o perjudican su vigencia; asimismo, tal asignatura debe incluir un enfoque jurídico de derecho constitucional general e inclusive de derecho constitucional comparado, más el propio del derecho internacional de los derechos humanos (véase entrevista publicada en "Lecciones y Ensayos" N° 75, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales (UBA), Departamento de Publicaciones, Buenos Aires, La Ley, 2000, pág. 224)

¹¹ En "Giroldi, Horacio David y otro s/ recurso de casación", del 7/04/95, la Corte Suprema de Justicia de la Nación estableció que la jerarquía constitucional atribuida a la Convención Americana de Derechos Humanos obliga a los tribunales locales a considerar su efectiva aplicación jurisprudencial por los tribunales internacionales competentes para su interpretación y aplicación, de modo que la jurisprudencia de la Corte Interamericana debe ser tomada como guía para la interpretación de los preceptos convencionales.

¹² Véase en tal sentido las manifestaciones efectuadas por los doctores Daniel Sabsay y Alberto Dalla Via en el marco del Primer Seminario Internacional sobre Enseñanza del Derecho Constitucional, realizado en la sede de la Universidad de Belgrano, los días 29 y 30 de octubre de 1998 (síntesis publicada en el "Boletín Informativo de la Asociación Argentina de Derecho Constitucional" de enero de 1999 (Año XV N° 153). En el mismo sentido la participación de los doctores Dalla Via y Hirschmann en oportunidad de discutirse los contenidos mínimos de la asignatura en la audiencia pública convocada al efecto por el Departamento de Derecho Público I el 7 de junio de 2003.

incorporadas a nivel nacional. Además, varias constituciones locales presentan declaraciones de derechos mucho más extensas que las que contenía la Constitución Nacional de 1853/60¹³.

La situación resulta objetable, dado que el desarrollo que ha adquirido esta rama justifica su enseñanza, como parte de los contenidos que un egresado de la carrera debería manejar. En efecto, con el nuevo status de la Ciudad de Buenos Aires como entidad autónoma dentro de nuestro Estado federal, y dotada de una Constitución, sería conveniente incluirla de algún modo en la enseñanza¹⁴. Es dable suponer que buena parte de los futuros egresados ejercerán la profesión en la Ciudad de Buenos Aires o en la provincia de Buenos Aires, de modo que alguna referencia a tales contenidos sería deseable.

e) El derecho comparado

El plan de estudios previo al vigente contemplaba la enseñanza de la asignatura Derecho Constitucional Argentino y Comparado (Primera Parte), donde se enseñaban conceptos de teoría constitucional y se realizaba el estudio de diversos regímenes constitucionales extranjeros.

Más allá de lo que dicha asignatura pudiera tener como contenido informativo, su supresión ha implicado un menor contacto de los alumnos con los problemas jurídico constitucionales, ya que la carga horaria en asignaturas de derecho público termina siendo inferior¹⁵. Desde luego, no se trata de abogar por la reimplantación de aquella materia, sino de analizar en qué medida el estudio de instituciones extranjeras puede proporcionar a los estudiantes un mejor conocimiento de las propias.

Tal vez podría considerarse el estudio de ciertos temas (v.gr. las formas de gobierno, las formas de Estado, los diferentes sistemas de control

¹³ Desde luego, esto es solo un argumento que justifica el estudio de tales constituciones, y no un elogio hacia las mismas. Es sabido que no es suficiente con consagrar derechos en las normas fundamentales, sino examinar su vigencia real.

¹⁴ Ello podría lograrse también requiriendo a los estudiantes, a través de trabajos prácticos, que comparen el tratamiento que se da en una constitución provincial a cada una de las instituciones equivalentes de la Constitución Nacional (v.gr., reforma constitucional, delegación legislativa, decretos de necesidad y urgencia, etc.).

¹⁵ Existe un amplio consenso entre los profesores de la asignatura, en torno a la necesidad de incrementar la carga horaria que el plan de estudios dedica al Derecho Constitucional (véase opiniones expresadas por los doctores Alice, Dalla Via, Vítolo, etc. en las audiencias públicas organizadas por el Departamento de Derecho Público I los días 7 y 19 de junio de 2003).

de constitucionalidad, ciertos derechos y garantías) tomando en cuenta la manera en que son tratados y practicados en otros países. Ello puede favorecer una perspectiva más amplia, teniendo en cuenta que, más allá de los particularismos, hay ciertos problemas que son comunes a todos los regímenes constitucionales. No se trataría tanto de exigir a los estudiantes la memorización de datos provenientes de otros regímenes, sino de estimular la reflexión sobre los problemas constitucionales, teniendo en cuenta los diversos enfoques que se encuentran en el derecho extranjero¹⁶.

En general, los programas de enseñanza y examen de la asignatura Elementos de Derecho Constitucional están elaborados a partir de la Constitución argentina –algo razonable, toda vez que según la orientación elegida, puede tratarse del único curso que brinde una visión integral del Derecho Constitucional–. Por tal razón, se advierte la tendencia de los programas a limitarse a seguir los diferentes contenidos de la Constitución Nacional, con escasas referencias al Derecho Comparado¹⁷.

f) Los aportes de otras disciplinas

Uno de los desafíos más prometedores, en orden a diversificar la formación de los estudiantes y renovar los contenidos de la asignatura, radica en examinar el Derecho Constitucional teniendo en cuenta los aportes de otras disciplinas. No sólo se trata de hacer dogmática constitucional, sino también de ver de qué modo el estudio de las instituciones constitucionales pueden enriquecerse con enfoques provenientes de la Historia, la Ciencia Política, la Sociología Política, la Filosofía del Derecho u otras.

En general, los programas de la asignatura ha reservado a la Historia un lugar, aunque reducido. Los programas de la asignatura suelen pre-

¹⁶ Refiriéndose a los propósitos del Derecho Comparado, Konrad Zweigert señala que ofrece al estudiante de derecho una nueva dimensión, pues “puede aprender a respetar las culturas legales de otros pueblos, comprender mejor el derecho de su país, desarrollar parámetros críticos que puedan llevar a mejorarlo, y aprender cómo las normas jurídicas están condicionadas por los hechos sociales y las diferentes formas que tales normas pueden adoptar” (ZWEIGERT, Konrad y KOTZ, Hein, *An introduction to Comparative Law*, Oxford University Press, Oxford, 1998, pág.21).

¹⁷ Esto último se advierte también en la bibliografía utilizada, generalmente de autores nacionales. Como excepción a lo señalado, cabe mencionar el programa de la cátedra del doctor Gargarella, que plantea diversos problemas y alude a discusiones que tienen lugar, por ejemplo, en Estados Unidos, en torno a cuestiones como el problema contramayoritario o diferentes posturas en materia de interpretación del derecho, así como la inclusión de diversos autores extranjeros de Derecho constitucional. Otros programas prevén aspectos de derecho comparado en temas puntuales (por ejemplo, el de la cátedra del Dr. Sabsay, en lo referente a formas de gobierno).

ver una parte de antecedentes históricos del texto constitucional y las sucesivas reformas constitucionales.

Sin embargo, existen discusiones interesantes que se han presentado en sistemas normativos extranjeros¹⁸, que remiten a fundamentos filosóficos de las diversas instituciones y que, según creemos, no han sido debidamente aprovechados en la enseñanza de nuestra asignatura¹⁹, tal vez por considerarlos más apropiados para un curso de Filosofía del Derecho.

Este tipo de enfoques son necesarios, ya que buena parte de los problemas constitucionales se vinculan con la existencia o no de determinados valores y requieren una argumentación que no siempre se resuelve a partir de la letra del texto constitucional. Tal es el caso de la justificación de la existencia de una constitución, del control de constitucionalidad (y el problema contramayoritario), el análisis crítico del funcionamiento del sistema presidencialista en nuestro país, los problemas vinculados con la igualdad, los relacionados con el derecho a la vida (aborto, eutanasia, etc.), o el derecho a la intimidad o las "acciones privadas" a que alude el artículo 19 CN, entre muchos otros.

Por otra parte, pueden resultar enriquecedores los aportes desde la Sociología Política o la Ciencia Política, en particular para el estudio de la parte orgánica. En tal sentido, Duverger concibe el Derecho Constitucional como el aspecto jurídico de las instituciones políticas, de modo que el Derecho y la Ciencia Política se complementan mutuamente²⁰.

Sin perjuicio de estos aportes, es importante señalar que un curso de Derecho constitucional no puede descuidar la dogmática constitucio-

¹⁸ Sólo por citar un ejemplo, cabe detenerse en las argumentaciones en torno al llamado problema contramayoritario en los Estados Unidos de América que se efectúa en los trabajos de BICKEL, Alexander, *The least dangerous branch. The Supreme Court at the Bar of Politics*, New Haven, Yale University Press, 1986; JOHN HART ELY, *Democracy and distrust. A theory of judicial review*, Cambridge (Massachusetts), Harvard University Press, 1980; entre otras. También cabe mencionar los aportes de Ronald Dworkin en cuestiones de interpretación jurídica en general y constitucional en particular: *Taking Rights Seriously*, Cambridge (Massachusetts), 1978; *Freedom's Law. The moral reading of the American Constitution*, Cambridge (Massachusetts), 1996.

¹⁹ El trabajo más notable que se ha producido en nuestro medio con esa orientación, en el que se procura una fundamentación y crítica desde una perspectiva filosófica de nuestras instituciones constitucionales, es el de NINO, Carlos Santiago, *Fundamentos de Derecho Constitucional*, Astrea, Buenos Aires, 2000 (primera edición: 1992).

²⁰ El método empleado por este autor lo lleva a estudiar las instituciones contempladas en la constitución no sólo desde el punto de vista jurídico, sino también mediante el análisis de su funcionamiento de hecho, su importancia real y su significación en la sociedad. Véase DUVERGER, Maurice, *Instituciones políticas y Derecho Constitucional*, Ariel, Barcelona 1984, págs. 29-30.

nal. No se trata de disolver el estudio de los aspectos jurídicos en otros aspectos filosóficos, históricos o politológicos, sino de utilizar las contribuciones de estas disciplinas como un complemento que permita comprender el objeto de estudio en una perspectiva más amplia.

3.- Los métodos de enseñanza y evaluación

La metodología para la enseñanza del Derecho guarda una relación clara con los objetivos que se persiguen. En general, ha habido una tendencia a utilizar en la clase métodos menos participativos cuando se enfatizaba el objetivo de transmitir conocimientos. Bajo esta concepción, el estudiante recibía una visión pasiva del objeto de estudio, que podría compararse a la "teoría del cubo" de la que hablaba Popper. Las clases acentúan en tales casos la exposición unilateral por parte del profesor y los alumnos reciben una impresión de que los temas se encuentran "cerrados", y que cuentan con mayor consenso del que en realidad tienen.

Se ha planteado que una forma de acercar a los alumnos a una visión más real del Derecho es a través del método de casos. Aunque ha sido propiciado para todas las asignaturas de la carrera, es en la enseñanza del Derecho constitucional donde parece haber encontrado un campo de aplicación fecundo. Sin embargo, la tradición en nuestro medio ha sido la de privilegiar la doctrina como fuente del derecho, muchas veces a través de los textos de un único autor, de modo que muchas cuestiones jurídicas pueden dar la impresión de que cuentan con un consenso amplio.

Cuando se comenzó a dictar el nuevo plan de estudios, se advirtió que dicho cambio debía ir acompañado de modificaciones en la metodología de enseñanza. En tal sentido, la Resolución N° 16.041/85 estableció "orientaciones de carácter programático tendientes a lograr progresivamente, y en la medida de lo posible, la adopción de métodos alternativos de enseñanza, que impliquen la participación activa del alumno en la realización de tareas de aprendizaje diseñadas y dirigidas por los profesores" (v. primer párrafo del considerando). Con ese propósito se mencionaban diferentes técnicas de enseñanza que se esperaba que los docentes incorporaran en sus clases.

En este aspecto, y en lo referente al Derecho Constitucional, cabe referirse al método de casos y al método socrático, no siempre aplicados

adecuadamente en nuestro medio. Es del caso señalar que no son éstos los únicos métodos posibles de enseñanza, aunque, ante la declinación de las clases magistrales como técnica para transmitir conocimientos, los métodos de casos y socrático son alternativas para lograr clases más activas, en las que el conocimiento pueda inducirse en los estudiantes. Cabe aquí señalar, sin embargo, que el método socrático no es una panacea y que existen otros que pueden ser combinados para lograr una intervención más activa de los estudiantes en la clase. Se puede procurar que éstos realicen trabajos prácticos que consistan en la resolución de casos, lo cual posibilita una evaluación permanente y permite a los docentes hacer un seguimiento del modo en que va evolucionando la capacidad de análisis de los alumnos.

Por otra parte, debe advertirse que los cambios que se han propiciado en la metodología de enseñanza no han generado, en líneas generales, textos que resultaran adecuados a ellos. Por último, cabe formular algunas observaciones acerca de la evaluación, que es la forma de verificar si se han alcanzado los objetivos propuestos.

a) En torno al método de casos

En los Estados Unidos de América²¹, la enseñanza del Derecho se basa en dos técnicas pedagógicas: el método de casos y el método socrático. El primero de ellos enfatiza la evolución del Derecho que ocurre en el sistema del common law y en sus instituciones jurídicas. Se procura así que los futuros abogados adquieran conciencia de la elaboración del Derecho caso por caso. Este tipo de aprendizaje es considerado un elemento relevante para la preservación de la cultura legal de ese país. Si bien los profesores enseñan la forma en que va evolucionando el Derecho, también procuran que los estudiantes conozcan cuál es la regla vigente en cada cuestión relevante, tal como ha sido establecida por los tribunales. Sin embargo, rara vez la regla es expuesta por el profesor en la clase, sino que a través de la discusión se procura que los estudiantes lleguen a inferirla a partir de la jurisprudencia que deben conocer.

²¹ He seguido aquí la descripción que realiza ABERNATHY, Charles F., *Law in the United States. Cases and Materials*, International Law Institute, Washington DC, 1995, Cap.4: The American System of Legal Education, pág. 117.

De este modo, el método socrático opera como un necesario complemento del método de casos. En condiciones ideales el profesor dirige la discusión, formulando preguntas a los estudiantes, a fin de que éstos puedan comprender por sí mismos la doctrina, su fundamentación, las ambigüedades que presentan y las posibilidades de modificación. La formulación de preguntas en sí misma es una técnica que se pretende que los estudiantes manejen, pues se vincula con el tipo de trabajo que los egresados realizarán cuando ejerzan su profesión.

En nuestro país, el método de casos ha significado a veces poco más que la inclusión de la enseñanza de fallos dentro de los contenidos de la materia. En una deformación del método, se exige de los estudiantes la repetición de los hechos y principios jurídicos contenidos en el fallo, pero no se desarrollan todas las potencialidades del método. El fallo judicial pasa a ser un elemento más que termina siendo estudiado del mismo modo que un texto tradicional de doctrina.

Sin embargo, debe advertirse que la aplicación del método socrático en nuestro medio tiene sus limitaciones, al menos si se lo enfoca exclusivamente a través de casos judiciales. Hay cuestiones en el Derecho constitucional que no pueden ser abordadas a través de fallos judiciales, simplemente porque la jurisprudencia es prácticamente inexistente (v.gr. en cuestiones de derecho parlamentario; instituciones como la acefalía presidencial, etc.). Ello no sería óbice para que los temas pudieran ser tratados a través de casos hipotéticos, que generen el debate dentro de la clase.

Otro problema del método puede radicar en que, al menos aplicado en forma ortodoxa, puede generar cierta ansiedad en los estudiantes. En efecto, esta metodología supone que el profesor no proporciona respuestas oficiales, sino sólo interrogantes a fin de generar el debate en la clase. Esto puede ser visto como una desventaja, aunque las preguntas del profesor también deben orientar a los alumnos a fin de que éstos puedan advertir por sí mismos si han cometido algún error²².

²² Gordillo señala que "si los alumnos no tienen, luego de la discusión grupal y colectiva, alguna idea de qué es lo que el profesor piensa al respecto [acerca del tema debatido], puede subir el nivel de ansiedad a niveles que sean dañinos", y sugiere algunas técnicas para evitar esa situación (véase GORDILLO, Agustín, *El método en derecho*, Civitas, Madrid, 1988, págs. 211/212).

Otra dificultad del método socrático, al menos si se lo emplea en los primeros cursos, radica en que exige por parte de los estudiantes un nivel de preparación mayor que la simple lectura y comprensión del texto. Se trata de que los estudiantes superen el plano de conocimiento, para hallarse en un nivel de discusión. En otras palabras, supone que éstos han comprendido acabadamente el texto de que se trata (lo cual no es una cuestión menor, dado que la comprensión de textos es una dificultad que experimentan no pocos estudiantes). De este modo, se encuentran en condiciones de participar en un debate que les permita advertir el tipo de argumentos empleados por los tribunales, las razones –ya se encuentren expuestas de manera clara en el fallo o sean meramente subyacentes–, alternativas de solución posibles, ventajas y desventajas de la solución adoptada, etc.. Desde luego, la utilización de este método exige también una preparación mayor (en tiempo y en intensidad) por parte del profesor.

Desde otra perspectiva, el debate tiene la ventaja de que enseña a (o provoca en los estudiantes la necesidad de) producir argumentos. En el diálogo socrático, los estudiantes deben defender una posición y exponerla de manera convincente frente a sus compañeros y ante el profesor, quien podrá, a su vez, contra-argumentar a fin de poner de relieve debilidades en el razonamiento. Sin duda, desde esta perspectiva, el método, debidamente aplicado, contribuye en buena medida a desarrollar habilidades críticas, enseñando a formular preguntas relevantes y a advertir las deficiencias de argumentación en las decisiones judiciales. En este sentido, el método socrático puede contribuir a fortalecer el debate, la expresión de las ideas, y la habilidad de exponer y defender con claridad un punto de vista. En definitiva, esto se vincula con cualidades que Amy Gutman señala como inherentes a la ciudadanía democrática y con los objetivos que puede cumplir la educación superior en una sociedad democrática.

Tal vez sea necesario advertir que la utilización del método de casos en combinación con el método socrático es una técnica de enseñanza invaluable, aunque debería ser dosificada con otras técnicas –tal vez menos agresivas– que permitan estimular el aprendizaje y permitir adquirir las habilidades de argumentación que son exigibles en los profesionales del derecho.

b) Los libros de texto

En estas reflexiones acerca de las técnicas de enseñanza, cabe hacer una breve consideración acerca de los libros de texto existentes en la materia. El tema merece un estudio más amplio, ya que existen diferencias de enfoque –en especial si se toman en cuenta temas particulares (poder constituyente, potestades reglamentarias del Poder Ejecutivo, etc.) cuyo análisis justificaría un estudio independiente.

En primer lugar, se advierte que en líneas generales no se han elaborado textos de enseñanza del Derecho Constitucional que guarden correlación con el objetivo de promover clases activas, con la participación de los estudiantes.

En un primer intento de clasificación podrían distinguirse los siguientes grupos: a) textos orientados a realizar una exposición sistemática de la materia, explicando los preceptos constitucionales y los principios jurisprudenciales elaborados en torno de ellos; b) textos basados en fallos judiciales (generalmente de la Corte Suprema de Justicia de la Nación, aunque no exclusivamente), agrupados según la materia tratada, con notas, comentarios y preguntas que tienden a estimular la lectura activa. Este tipo de textos está concebido para ser utilizados en la clase con el método socrático; c) textos que enfatizan las cuestiones filosóficas que subyacen en el Derecho Constitucional; d) textos de jurisprudencia anotada, agrupada por temas, aunque no necesariamente cubren la totalidad de los temas de la materia; y e) constituciones comentadas, donde la exposición de los temas sigue el orden de los artículos.

Los textos del primer grupo son los elaborados por los autores “clásicos” de Derecho Constitucional. Ellos satisfacen las necesidades no sólo de los estudiantes, sino de los abogados en ejercicio, que precisan una obra de referencia que les permita conocer con certeza los principios constitucionales sobre determinado tema. Huelga aclarar que en ocasiones sólo se trata de la forma en que ese autor interpreta tales principios a partir de su propia lectura de la norma constitucional y la jurisprudencia relevante. Puede, incluso, tratarse de cuestiones sobre las cuales no existe consenso doctrinario. Estas obras suelen ser citadas por los letrados en sus escritos y por los jueces en sus sentencias, muchas veces de manera

acrítica, confiando más en el prestigio del autor de que se trate que en el valor intrínseco de las opiniones que emite.

El segundo grupo es menos nutrido. Abarca textos que han sido concebidos al estilo norteamericano, para su utilización en cursos con el método de casos y/o el socrático. En estos casos, existe una recopilación de fallos presentados con un orden sistemático y con comentarios breves y preguntas a continuación de cada fallo, que tienden a estimular la reflexión de los alumnos²³.

En el otro grupo, aunque tal vez sea exagerado considerarlo tal, se encuentran los textos que proponen una reflexión crítica de los temas fundamentales de la materia, desde una perspectiva filosófica. Se exponen así los fundamentos de las instituciones, los valores que subyacen en ellas y se discute la reformulación de nuestras prácticas institucionales a la luz de los requerimientos de una democracia deliberativa²⁴.

Un fenómeno editorial reciente consiste en la preparación de textos que contienen fallos de la materia, con comentarios (al estilo de las "notas a fallo" que aparecen en las revistas jurídicas especializadas) de profesores de una determinada cátedra²⁵. El nivel de las contribuciones puede ser dispar, aunque evidentemente refleja la tendencia de utilizar fallos en la enseñanza del derecho, aunque no necesariamente importan la adopción del método socrático. Por otra parte, tampoco están concebidos como autosuficientes: generalmente resulta necesario acudir a algún texto general de la materia, para proporcionar a los estudiantes cierto orden para adquirir los conceptos.

Por último, cabe mencionar en forma diferenciada los textos que, aunque realizan una exposición sistemática de la materia, lo hacen si-

²³ Especialmente concebidos para la utilización de este método en Derecho Constitucional son los textos de MILLER, Jonathan - GELLI, María Angélica - CAYUSO, Susana, *Constitución y poder político*, 2 vol., Astrea, Buenos Aires, 1987 y, de los mismos autores, *Constitución y Derechos Humanos*, 2 vol., Astrea, Buenos Aires, 1991. Ambas obras constituyen un esfuerzo consciente de escribir un texto de la materia al estilo norteamericano (véase MILLER, Jonathan, *El método de casos y la educación legal en la Argentina*, en "Lecciones y Ensayos" N° 48, Astrea, Buenos Aires, pág. 348).

²⁴ En tal sentido, el texto de NINO, Carlos Santiago, *Fundamentos de Derecho Constitucional. Análisis filosófico, jurídico y politológico de la Constitución Nacional*, Astrea, Buenos Aires, 2000 (primera edición 1992).

²⁵ La editorial La Ley ha sacado a la luz una serie denominada "Colección de análisis jurisprudencial". Cada volumen contiene fallos relacionados con una determinada asignatura, elegidos por el titular de la cátedra respectiva.

guiendo como método el articulado de la Constitución. Son las constituciones comentadas, de las que existen buenos ejemplos recientes²⁶. El método de exposición que siguen puede presentar la dificultad de que el orden de los artículos no es necesariamente el mejor orden para exponer los contenidos, de modo que, por seguir aquél, puede ser necesario fragmentar la exposición de un tema que tiene unidad²⁷.

Desde luego, la elección de uno u otro tipo de textos importará también una opción metodológica o, al menos, de énfasis, en el enfoque del curso. En general, los textos del primer grupo pueden ser relacionados con el tradicional sistema de enseñanza, que, en algunos casos, se asemeja más a la "teoría del cubo" a la que nos referimos antes. Desde luego, no es malo que tales textos existan, pero la utilización de un único texto (el "libro de la cátedra"), sobre todo en los primeros cursos de Derecho Constitucional, puede llevar a la creencia de que existen verdades absolutas que no merecen mayor discusión²⁸. Ello puede llevar a los estudiantes a una visión errónea, ya que a menudo las normas constitucionales admiten más de una solución compatible con ellas. Por lo tanto, es necesario, más allá del libro de texto empleado, enfatizar como objetivo el desarrollo de habilidades de argumentación y crítica.

c) Los exámenes

Un último aspecto es el vinculado a la manera en que se evalúa a los estudiantes. A menudo los exámenes orales consisten más en una verificación acerca de la aprehensión de determinados contenidos (en casos extremos, se exige que los estudiantes sean capaces de repetir de memo-

²⁶ Entre otras obras que utilizan esta metodología de exposición, cabe mencionar las de GELLI, María Angélica, *Constitución de la Nación Argentina. Comentada y concordada*, La Ley, Buenos Aires, 2001 (1ª edición); QUIROGA LAVIÉ, Humberto, *Constitución de la Nación Argentina Comentada*, Zavalia, Buenos Aires, 1997. Asimismo, EKMEKDJIAN, Miguel Ángel, *Tratado de Derecho Constitucional: Constitución de la Nación Argentina, comentada y anotada con legislación, jurisprudencia y doctrina*, Depalma, Buenos Aires, 1993, 5 volúmenes.

²⁷ Por ejemplo, el estado de sitio aparece en el artículo 23, pero también es mencionado en el artículo 43 último párrafo in fine y en el 99 inciso 16. Desde luego, ninguna dificultad es insalvable, y el tema siempre puede exponerse en un único lugar, efectuando remisiones en los demás artículos.

²⁸ Un buen ejemplo de ello lo proporciona la cuestión relativa a la existencia (o no) de "contenidos pétreos" en nuestra Constitución, donde según el texto utilizado, se omite toda referencia a la posición de autores que consideran que tales contenidos no existen, al menos desde el punto de vista jurídico.

ria algún artículo de la Constitución Nacional) y menos a una comprobación de la capacidad de razonamiento adquirida. Por otra parte, el debate a lo largo de las distintas clases es una manera de entrenar a los estudiantes en la adquisición de habilidades para la argumentación jurídica en un contexto en el cual resulta necesario estar en condiciones de formular razonamientos alternativos, responder objeciones, etc. en un breve lapso, como parte de la dinámica del diálogo.

La instancia del examen escrito, en cambio, permite evaluar la adquisición de otras habilidades. Por un lado, porque, al menos en nuestro país, el procedimiento escrito tiene predominio sobre el oral. Por consiguiente, la capacidad de comunicar efectivamente y desarrollar una argumentación jurídica de manera ordenada constituye una cualidad necesaria en los abogados. No se trata de transcribir párrafos de obras de doctrina, sino de elaborar un razonamiento propio, a partir de ciertos principios jurisprudenciales o doctrinales que se extraen de los casos o de los autores leídos.

Aquí también se advierte la diferencia entre el cubo y el reflector. En un caso, se evaluará, simplemente, la adquisición de conocimientos sobre determinados puntos de la materia. Quien sea capaz de evocar los conceptos pertinentes, ya sea en forma oral u escrita, habrá satisfecho los objetivos de enseñanza.

Sin embargo, si se establece como objetivo de enseñanza el desarrollo de habilidades de razonamiento, el examen debería consistir en el planteo de un caso hipotético, que permita evaluar en qué medida se ha alcanzado tal finalidad. No se trata ya de la repetición de conceptos, sino de la utilización de ellos en una situación diferente –aunque semejante– a los casos discutidos en clase.

4.- Consideración final

En el debate acerca de la enseñanza del Derecho Constitucional, resulta necesario identificar los objetivos que se procuran conseguir. En tal sentido, puede hablarse de un objetivo general, que se predica de los estudios universitarios en cualquier orientación, en torno a la capacidad de pensar críticamente acerca de la realidad y estar en condiciones de presentar un punto de vista y fundamentarlo frente a otras personas. Esta capacidad es una condición necesaria para ejercer los dere-

chos inherentes a la ciudadanía democrática, que exige la capacidad de expresar con claridad las propias ideas y estar en condiciones de defenderlas en un debate racional.

No es ajeno a esto el Derecho Constitucional. En efecto, en las argumentaciones constitucionales se presentan con mayor crudeza debates acerca de valores fundamentales en nuestra sociedad, en los cuales es preciso “desentrañar” el sentido de las normas aplicables, de algún modo que resulte aceptable por los miembros de la comunidad y compatible con los otros valores receptados en el texto de la Ley Fundamental²⁹. Esta concepción del Derecho Constitucional como argumentación se encuentra bien reflejada en una sentencia del Tribunal Constitucional alemán. Dicho tribunal sostuvo que “la interpretación, en particular del derecho constitucional, ... [tiene] el carácter de un discurso, en el que se hacen valer argumentos a los que se contraponen otros argumentos, debiendo darse predominio a los mejores argumentos”³⁰.

El profesional del Derecho se encuentra especialmente entrenado para elaborar razonamientos en torno a la aplicación de normas jurídicas. Esto es válido no sólo en relación con los actores del proceso judicial (los abogados cuando demandan o contestan demanda, los jueces cuando dictan sentencia), sino también quienes actúan en la Administración Pública (v. gr., haciendo dictámenes) o quienes desarrollan una investigación jurídica. Todos ellos están obligados a argumentar en sus respectivas actividades, esto es, a tomar una posición y fundamentarla en normas jurídicas.

Por consiguiente, la adquisición de habilidades de argumentación debe constituir un objetivo esencial de la enseñanza de cualquier rama del Derecho. Desde luego, en el Derecho Constitucional las argumentaciones versarán sobre problemas vinculados con los derechos fundamentales y la organización de los poderes del Estado, pero en definitiva, la enseñanza de la materia puede ser concebida a partir de problemas a los

²⁹ Es evidente que en las discusiones acerca del aborto, la eutanasia o ciertos aspectos de la intimidad, se vinculan con determinadas concepciones metajurídicas, como lo es el principio de autonomía y dignidad de las personas. Las normas constitucionales no proporcionan una respuesta unívoca a este tipo de problemas, de modo que es preciso argumentar a partir de las normas constitucionales cuál es la posición que resulta normativamente aceptable para la sociedad.

³⁰ BVerfGE 82, 30 (p. 38 y ss.), citado en ALEXY, Robert, *Teoría del Discurso y Derechos Humanos*, Universidad Externado de Colombia, Bogotá, 1995, pág. 35.

que procuran dar respuesta las normas constitucionales o que deben ser encauzados en ellas.

En síntesis, puede sostenerse que la enseñanza del Derecho Constitucional puede articular dos objetivos. Por un lado, existe un objetivo cognoscitivo: los estudiantes deben manejar determinada información relacionada con la materia. Por otro lado, existe un objetivo de carácter práctico, que consiste en que los futuros egresados adquieran habilidades de argumentar jurídicamente un problema constitucional.

Si se aceptan esos objetivos como plausibles, el siguiente problema es determinar qué contenidos han de ser incluidos necesariamente en un programa de la asignatura. Aquí, tal como lo señalamos antes, no debe olvidarse que, en la medida en que el título expedido por la Universidad conlleva la habilitación profesional, parece necesario que ésta asegure que los futuros egresados manejan un nivel mínimo de información acerca de la materia. No se trata, sin embargo, de escoger temas sólo porque luego van a ser "útiles" en el ejercicio profesional, sino teniendo en cuenta la potencialidad de éstos para desarrollar habilidades de crítica y argumentación. En definitiva, es bien sabido que las normas pueden ser modificadas o derogadas y la jurisprudencia puede cambiar, pero el profesional del Derecho debe estar capacitado para operar con ese material jurídico, aun cuando no lo haya estudiado en las aulas universitarias.

Por lo tanto, es importante que la metodología de enseñanza articule los objetivos con los contenidos de la materia. La combinación del método de casos y el método socrático es una manera —no la única— para estimular la adquisición de habilidades críticas.

Volviendo a la imagen de Popper, los objetivos de enseñanza pueden concebirse como las hipótesis en la investigación científica. No debe, ni tampoco es posible, enseñar todo, del mismo modo que no dirigimos nuestra atención a todos los fenómenos de la naturaleza. Los objetivos son los que darán sentido a los contenidos que se estime necesario enseñar.

Señalado ello, es oportuno advertir que no postulamos aquí una enseñanza meramente técnica, en la que están ausentes los valores morales. Sin duda el Derecho es argumentación, pero toda argumentación incorpora valoraciones de manera explícita o implícita. En tal sentido, nuestro Derecho Constitucional positivo incorpora valores como la democra-

cia, el pluralismo, los límites al poder, el respeto por los derechos fundamentales de las personas, etc., de modo que en las argumentaciones de índole constitucional aparecen consideraciones de este tipo. Por lo tanto, la enseñanza del Derecho Constitucional no sólo es valiosa por transmitir determinados conocimientos o habilidades profesionales, sino porque proporciona criterios para reconocer nuestras deficiencias como sociedad y nos proporciona las herramientas para transformarla.