

ISSN 1667-4154

Academia

Año 13 - número 25 - primer semestre - 2015

Revista

sobre enseñanza
del Derecho



DEPARTAMENTO DE PUBLICACIONES
FACULTAD DE DERECHO
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES



RUBINZAL - CULZONI
EDITORES

DIRECCIÓN

Mary Beloff (UBA)

Laura Clérico (UBA/CONICET/Universidad
de Erlangen/Nürnberg/DAAD)

Gonzalo Álvarez (UBA)

CONSEJO EDITORIAL

Lucas Barreiros (UBA)

Martín Böhmer (UBA/UNLP/CONICET)

Nancy Cardinaux
(UBA/UNLP/CONICET)

Raúl Gustavo Ferreyra (UBA)

Mónica Pinto (UBA)

Juan Seda (UBA)

Guillermo Treacy (UBA)

SECRETARÍA DE REDACCIÓN

Juan Ángel Vásquez (UBA)

Colaboradores del Consejo Editorial

Sebastián Scioscioli (UBA/CIEP/UNSAM)

Malvina Zacari (UBA)

Revisión de títulos, resúmenes y palabras clave en inglés

Celeste Novelli (UBA)

© Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, 2015
Av. Figueroa Alcorta 2263, C1425CKB, Buenos Aires, Argentina
TEL.: (+54-11) 4809-5668
CORREO ELECTRÓNICO: academia@derecho.uba.ar

ISSN 1667-4154

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

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

Impreso en la Argentina - *Printed in Argentina*

COMITÉ EVALUADOR EXTERNO

Hugo Alejandro Acciarri (UNS)
Rebeca Anijovich (UBA)
Rodolfo Arango
(Universidad de los Andes)
Carlos Bernal Pulido
(Universidad de Sydney)
Andrés Bouzatt
(Universidad Nacional del Sur)
Virgilio Afonso Da Silva
(Universidad de São Paulo)
Aníbal D'Auría (UBA)
Claudio Díaz (UNR)
Ariel Dulitzky (Universidad de Texas)
Imer Flores (UNAM)
Paula Gaido (UNC/CONICET)
Germán García Silva
(Universidad del Rosario)
Laura Giosa
(Universidad Nacional del Centro)
Verónica Fabiana Gómez (CIEP/UNSAM)
Marisa Herrera (UBA/CONICET)
Carlos Lascano (UNC)
Abelardo Levaggi (CONICET/UBA)
Nora Lloveras (UNC)
Claudia Martín (American University)
Andrea Molinari (UBA)
Pablo Eugenio Navarro
(UNS/CONICET)
Sandra C. Negro (UBA)
Daniel Oliver-Lalana
(Universidad de Zaragoza)
María Victoria Pellegrini (UNS)
Gabriel Pérez Barberá (UNC)

Ronaldo Porto Macedo
(Universidad de São Paulo)
Guillermo Ruiz (UBA/CONICET)
Jan Sieckmann
(Universidad Erlangen/Nürnberg)
Gonzalo Sozzo (UNL)
Pamela Tolosa
(Universidad Nacional del Sur)
Jorge Valencia (Universidad de Lima)
Mario Villar (UBA)

EVALUADORES EXTERNOS PARA ESTE NÚMERO

Leticia Vita (UBA/CONICET)
Agustín Parise (Facultad de Derecho,
Universidad de Maastricht - Países Bajos)
Karsten Engelke (Universidad Bremen /
Taylor Wessing Rechtsanwälte - bufete
internacional)
José Orler (UBA/UNLP)

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

DECANA

Mónica Pinto

VICEDECANO

Alberto J. Bueres

CONSEJO DIRECTIVO

CLAUSTRO DE PROFESORES

Consejeros Titulares

Oscar Ameal / Beatriz S. Krom / Ernesto Marcer
Gonzalo Álvarez / Marcelo Gebhardt / Adelina Loianno
Enrique N. Zuleta Puceiro / Lily Flah

Consejeros Suplentes

Alberto J. Bueres / Daniel R. Vítolo / Luis Mariano Genovesi
Martín Böhmer / Raúl Gustavo Ferreyra / Mary Beloff
Marcelo E. Haissiner / Mario E. Ackerman

CLAUSTRO DE GRADUADOS

Consejeros Titulares

Leandro Ernesto Halperin / Mónica Balmaceda
Pablo Andrés Yannibelli / Sebastián Alejandro Rey

Consejeros Suplentes

Gisela Candarle / Carlos Aguas / Aldo Claudio Gallotti
Lisandro Mariano Teszkiewicz

CLAUSTRO DE ESTUDIANTES

Consejeros Titulares

Leandro Mutchinick / Alejandro Maronna
Micaela Pisterman Rozenek / Florencia Levato

Consejeros Suplentes

Carlos Adrián Plaza / Catalina Cancela Echegaray
Tomás González Vera / Patricio Mendez Montenegro

Secretaría Académica: Silvia C. Nonna

Secretario de Administración: Carlos A. Bedini

Secretario de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil: Oscar M. Zoppi

Secretario de Investigación: Eduardo Marcelo Alegre

Secretario Técnico: Alejandro Gómez

Secretario de Vinculación Ciudadana: Nicolás de la Cruz García

Subsecretario Académico: Lucas Bettendorff

Subsecretario de Administración: Rodrigo Masini

Subsecretaría de Relaciones Institucionales: Isabel Sábato

Subsecretario de Planificación Educativa: Enrique Rodríguez Chiantore

DEPARTAMENTO DE PUBLICACIONES

Directora: Mary Beloff

Subdirector: Sebastián Picasso

Secretaría: Malvina Zacari

Presentación

Academia, editada por el Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, apareció en el otoño de 2003. Es una de las primeras revistas jurídicas en español y portugués dedicada exclusivamente a los asuntos concernientes a la enseñanza del Derecho. La periodicidad de la revista es de dos números por año.

Los objetivos de la publicación son promover estudios e investigaciones, provocar debates especializados, producir reflexiones teóricas, difundir informes derivados de investigaciones, de prácticas docentes, traducciones y presentar reseñas bibliográficas referidas a temas relacionados con la enseñanza y aprendizaje del Derecho y temas afines.

Academia está dirigida a profesores, docentes, investigadores, estudiantes y toda persona interesada en los saberes referidos a la formación jurídica.

La publicación conecta la tradición jurídica que le da el nombre con las más modernas discusiones en la materia. La revista contiene trabajos inéditos o con escasa difusión en América Latina y el Caribe, Portugal y España sobre teoría e investigación en la enseñanza de las ciencias jurídicas.

Profesores, docentes e investigadores representantes de las principales instituciones de enseñanza del Derecho de todo el mundo remiten sus trabajos para, una vez aceptados y evaluados, servir a la construcción de un proceso participativo de análisis crítico sobre los contenidos y los modos de enseñanza para la formación de juristas. Para su publicación, los trabajos deben ser inéditos o con escasa difusión, estar actualizados y representar aportes empíricos o teóricos de singular relevancia. Las contribuciones están sujetas a un sistema de referato ("*peer review*" bajo la modalidad de "doble ciego") por parte del Comité Evaluador, integrado por profesores de la Universidad de Buenos Aires y de otras universidades nacionales y del exterior.

Academia es enviada a las distintas facultades de derecho y bibliotecas de países hispanoparlantes.

La Revista se encuentra indexada en DIALNET. Los índices completos de la revista pueden ser consultados en: <http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/index.php>.

Academia: Law Teaching Journal

Academia, published twice a year by the Publications Department of the University of Buenos Aires Law School, first appeared in 2003. It is one of the first law journals exclusively devoted to law teaching issues published in Spanish and Portuguese.

The goals of this publication are to promote studies and investigation, to generate specialized debate, to produce theoretical thinking and to disclose the results of investigations and of teaching practices. Further, it includes translations and reviews on texts related to law teaching and learning.

Academia is addressed at teachers, investigators, students and at any other person that may be interested in law teaching-related issues, and links tradition with modern discussion. It includes works from Latin-America, Caribe, Portugal and Spain that are unpublished or not widespread, concerning both theory and investigation.

Teachers and investigators from the most important law-teaching institutions submit their works; once evaluated and approved, these contributions help to build a participative process for the critical analysis on contents and teaching methods. In order to be considered for publication, works must be unpublished or not widespread, they must be updated and they must involve a relevant contribution on theoretical or empirical issues. They must be submitted to an Evaluation Committee made up of professors from the University of Buenos Aires and other foreign universities (double blind peer review).

Academia is sent to different law schools and libraries from Spanish-speaking countries and has been indexed with Dialnet. Complete indexes may be visited at: <http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/index.php>.

ÍNDICE

Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho
Año 13, número 25, 2015, Buenos Aires (ISSN 1667-4154)

Artículos

- Inserciones de la literatura en la enseñanza del Derecho 15-35
Nancy CARDINAUX
- Formando juristas en Alemania: estructuras, método e ideales 37-74
Johannes LIEBRECHT
- Las revistas jurídicas: un instrumento didáctico para el estudio de la evolución del derecho en la Argentina 75-107
María Rosa PUGLIESE

Estudios e investigaciones

- Democracia, pluralismo y estructura del cuerpo docente en la Educación Jurídica Superior 111-130
María Emilia BARREYRO
- El ABP en Derecho Privado: un proyecto de innovación docente 131-151
Aurelio BARRIO GALLARDO
- Sobre el Derecho Constitucional (un análisis de la dogmática y de las cátedras) 153-201
Diego A. DOLABJIAN
- Problemáticas epistemológicas en la planificación de la enseñanza del Derecho 203-216
David Manuel MOSQUERA SCHVARTZ
- Derecho... ¡al cine!: crónicas de experiencias cinematográficas en el aula 217-234
María Jimena SÁENZ

Históricas

- Manual de Enseñanza Moral para las escuelas primarias del Estado Oriental 237-286
Esteban ECHEVERRÍA

Misceláneas

Planes de tesis y bibliografías excesivas 289-295

Fermín Pedro ÜBERTONE

Tesis de maestría. Algunos consejos prácticos 297-303

Fermín Pedro ÜBERTONE

Bibliográficas

Reseña bibliográfica: *La formación de abogados y abogadas:*

nuevas configuraciones, de Manuela Graciela González

y María Gabriela Marano (compiladoras)

307-312

Jessica MONTENEGRO

INDEX

Academia. Law Teaching Journal
Year 13, number 25, 2015, Buenos Aires (ISSN 1667-4154)

Essays

- Incorporating Literature into Legal Education 15-35
Nancy CARDINAUX
- Educating lawyers in Germany: on the methods
and ideals of the German legal training 37-74
Johannes LIEBRECHT
- Law journals: an educational tool for the study
of the evolution of law in Argentina 75-107
María Rosa PUGLIESE

Studies and investigations

- Democracy, pluralism and structure of the
teaching staff in Law-teaching Institutions 111-130
María Emilia BARREYRO
- PBL in Private Law: a Training Innovation Project 131-151
Aurelio BARRIO GALLARDO
- On Constitutional Law (an analysis
of jurisprudence and chairs) 153-201
Diego A. DOLABJIAN
- Epistemological problems on the
planning of Legal Education 203-216
David Manuel MOSQUERA SCHVARTZ
- Law and cinema: chronicles of cinematographic
experiences in a constitutional law classroom 217-234
María Jimena SÁENZ

Historical

- Manual of Moral Education for elementary
schools of the Eastern State 237-286
Esteban ECHEVERRÍA

Miscellany/Miscellaneous/Miscellanea

Thesis prospectus and excessive bibliographies 289-295
Fermín Pedro UBERTONE

Master's degree thesis. Some practical advice 297-303
Fermín Pedro UBERTONE

Book Review

Book review: *La formación de abogados y abogadas: nuevas configuraciones* by Manuela Graciela González and María Gabriela Marano (coord. Ed.) 307-312
Jessica MONTENEGRO

Artículos

Inserciones de la literatura en la enseñanza del Derecho

NANCY CARDINAUX¹

Tenía en la más alta consideración la gigantesca capacidad de la literatura para tragarse la vida y devolverla purificada. Escribiría más, publicaría más, y la vida adquiriría dimensiones colosales.

PHILIP ROTH (2005:418)

RESUMEN

En este trabajo me interesa indagar el ingreso de la literatura a la cotidianeidad del aula en que se enseña Derecho. En los modelos de educación jurídica predominantes, la narrativa literaria tiene inserciones de dos tipos: como ilustración y como recurso didáctico. En general, se la considera un “recurso” que sirve como “disparador” de una situación de enseñanza. Una vez utilizada con esos fines, se la desecha o solo es recuperada en función ilustrativa.

Aquí me propongo explorar en qué medida el uso didáctico de la literatura contribuye a consolidarla en el lugar de “ilustración” o “recurso” sobre el que se monta luego una teorización científica o jurídica, así como a despojarla de su contexto y, por tanto, de su potencialidad crítica.

PALABRAS CLAVE

Literatura - Enseñanza del Derecho - Ciencias sociales - Potencialidad crítica - Recurso didáctico - Cotidianeidad del aula.

¹ CONICET, UBA y UNLP. nancycardinaux@gmail.com.

Incorporating Literature into Legal Education

ABSTRACT

This study focuses on the incorporation of Literature for teaching Law within the daily classroom routine. Literary narrative is incorporated into prevailing models of legal education either as an illustration or didactic resource. In general, Literature is considered a “resource” that can be a trigger for a teaching situation. Once used, it usually is discarded or still might be brought back up only for purposes of illustration.

In this work I intend to explore to what extent the didactic use of Literature contributes to consolidate it as a “resource” or tool of “exemplification” through which a certain scientific or juridical theorizing is developed as well as deprive it of its context and, thus, of its critical potentiality.

KEYWORDS

Literature - Legal Education - Social sciences - Critical potentiality - Didactic resource - Daily classroom routine.

1. LA LITERATURA: DE SU UTILIZACIÓN COMO RECURSO DIDÁCTICO A UNA ALIANZA CON LAS CIENCIAS SOCIALES

En los modelos de educación jurídica predominantes,² la narrativa literaria tiene inserciones de dos tipos: como ilustración y como recurso didáctico. En general, se la considera un “recurso” que sirve como “disparador” de una situación de enseñanza. Una vez utilizada con esos fines, se la desecha o solo es recuperada en función ilustrativa. En esa línea, todos los que hemos estudiado derecho, hemos pasado por el canon básico de la “ilustración” (en el sentido de ejemplificación):³ la tragedia

² Me refiero aquí fundamentalmente a la formación de abogados pero algo parecido podría decirse de la formación de jueces, funcionarios del Ministerio Público y otras profesiones jurídicas.

³ Desde luego también se puede asumir que ser versado en literatura o en otras artes es parte del capital cultural con que un profesor o un alumno cuenta en el campo

griega (*Antígona* sobre todo pero puede ser que algo más), Dostoïevski (*Crímen y Castigo* excluyentemente), Shakespeare (*El Mercader de Venecia* usualmente) y, por supuesto, Kafka (*El proceso* también en forma casi excluyente). No diría que todos los estudiantes de derecho –y tal vez tampoco los profesores– han leído esos textos pero me atrevo a aseverar que al menos han escuchado varias veces a lo largo de su carrera que deberían leerlos.⁴ En algunos casos, estos libros o parte de ellos ingresan a las clases bajo el formato del “recurso didáctico”.

Me propongo aquí, en primer lugar, explorar en qué medida el uso “didáctico” de la literatura contribuye a consolidarla en el lugar de “ilustración” o “recurso” sobre el que se monta luego una teorización científica o jurídica, así como a despojarla de su contexto y, por tanto, de su potencialidad crítica. Me interesa pues el ingreso de la literatura a la cotidianidad del aula. Sabemos que recursos provenientes de las artes son muchas veces utilizados para enseñar y, si bien los registros con que contamos nos permiten determinar que la primera de las artes utilizada como recurso pedagógico es el cine, entendemos que de todas maneras la literatura está presente aun cuando el cine sea el recurso utilizado sobre la base de dos argumentos, uno principal y el otro accesorio.

El argumento principal es que puede considerarse que el cine es en nuestro tiempo un desplazamiento de la literatura o, en el otro extremo, de la fotografía. Salvo cinematografías que pretenden despegarse de la literatura (pienso en algunas imágenes del cine contemporáneo de Greenaway, Angelopoulos, Sokúrov, que acercan el cine a otra dimensión,

académico. Como bien lo señalaba Bourdieu en su trabajo sobre el profesorado francés, “la erudición no vale en sentido pleno si no va ‘ataviada de elegancia’ y no se presta en verdad reconocimiento al erudito si está ‘encerrado en su especialidad’” (2013:75). Es posible que el contacto con productos culturales ayude a dotar de esos caracteres de erudición y hasta ubique a quien los capitalice en una posición de cierta autonomía con respecto a los que “saben de su materia pero nada más”, pero, por otro lado, como Bourdieu también lo señala, la “elegancia” es propia del capital de un sector de la sociedad y, en tanto no acompañe la virtud menor de la erudición, carece de gran valor.

⁴ El verbo “leer” incluye no solamente la lectura efectiva de un texto sino también aquellas otras comunicaciones de productos culturales vicarios de esas “obras”. En este sentido, ¿quién en nuestro medio cultural no ha leído *Antígona* en clave de telenovela, *El proceso* en formato de manga, *El Mercader de Venecia* en la letra de una canción o *Crímen y Castigo* como serie televisiva?

no literaria), en el resto, el cine está extremadamente unido a la literatura, tan unido que prácticamente es literatura, se puede narrar como literatura e imaginar sobre la base de dicha narración. El vértice que lo une con la fotografía muestra sí una lejanía que requiere otra narrativa y se manifiesta acaso intraducible en una historia.⁵

En segundo lugar, aun si no se aceptara el recién esgrimido argumento, cuando el cine transita las aulas como pretendido motor del aprendizaje, las consignas desde las que se lo trabaja suelen convertirlo en relato literario. Todas las dimensiones que las imágenes, el movimiento, la iluminación, la fotografía, las actuaciones, el vestuario, el diseño de producción encierran, suelen dejarse de lado para trabajar lo que se considera central: la narración que el guion propone. Y no porque se ponga a los alumnos en contacto con ese guion sino porque se hace una suerte de *retelling* en la que el *plot* es lo que prima. Esa operación de conversión es probable que no anule las sensaciones que el cine como gran dispositivo genera pero creo que si se sigue trabajando a partir de la reconstrucción del guion, el cine como espectáculo ya desaparece del aula.

Dejamos de lado aquí los análisis que pueden proponer las líneas que trabajan literatura y derecho, o cine y derecho, porque ellas se asientan sobre las características de esos tipos de discurso, con sus encuentros y desencuentros, y no en el uso de la literatura o el cine como dispositivo

⁵ Dice Susan Sontag: "Las fotografías son un modo de apresar una realidad que se considera recalcitrante e inaccesible, de imponerle que se detenga. O bien amplían una realidad que se percibe reducida, vaciada, percedera, remota. No se puede poseer la realidad, se puede poseer (y ser poseído por) imágenes; al igual que, como afirma Proust, el más ambicioso de los recursos voluntarios, no se puede poseer el presente pero se puede poseer el pasado. Nada sería menos característico de la sacrificada labor de un artista como Proust que la facilidad de la fotografía, que debe ser la única actividad productora de obras de arte acreditadas en que basta un simple movimiento, una presión digital, para obtener una obra completa. Mientras los afanes proustianos presuponen que la realidad es distante, la fotografía implica un acceso instantáneo a lo real. Pero los resultados de esta práctica de acceso instantáneo son otra manera de crear una distancia. Poseer el mundo en forma de imágenes es, precisamente, volver a vivir la irrealidad y la lejanía de lo real" (2012:159). Los resultados pues no distan mucho en la narrativa y en la fotografía; podríamos pensar que aquel tipo de cine que mayor autonomía guarda con el relato, traza una fuerte ligazón con la fotografía y, en ese acto, toma distancia de lo "real ficcionalizado", lo cual, tal vez, permita que se transforme en un dispositivo tan crítico como lo es la literatura.

que habilita la formación de conocimiento. Dejándolas de lado desde luego perdemos aquello que ha constituido el principal tema que los juristas han desarrollado en torno a la unión entre narrativas artísticas y jurídicas. En el campo político, acaso la mirada hacia la crítica como espectáculo y la conversión de todo espectáculo en mercancía que se negocia en el mercado es el corolario feroz en que se debaten nuestras industrias culturales (incluida la del derecho, por supuesto).

El relato literario “escolarizado”, convertido en “recurso didáctico”, suprime el placer que como espectadores podríamos sentir ante una obra, parcializa el análisis crítico y lo direcciona hacia los objetivos o los contenidos de una asignatura. Las fronteras del placer están demarcadas en el ingreso al aula, y las “consignas de trabajo” hacen que el relato literario se lea desde el prisma de un arsenal teórico que provee la dogmática jurídica o las ciencias que indagan el derecho. Ese proceso expulsa las posibles interpretaciones que no vengan ligadas a las relaciones pre-estatuadas por las consignas.

Esas consignas, direccionadas y articuladas hacia objetivos de enseñanza concretos (que generalmente no muestran consideración alguna por el placer de la lectura), tienen como objetivo producir un conocimiento y, en su interpretación, es posible que actúen especularmente con respecto a la concepción del derecho que circula en el currículum. Así, por ejemplo, es posible que las consignas implementadas sobre el relato literario atiendan a:

- descubrir la voz del autor (exégesis);
- interpretar las acciones en las que anida el derecho (realismo);
- calcular beneficios y costos de una u otra acción (utilitarismo);
- develar las relaciones de poder que subyacen al campo del derecho (crítica jurídica);
- sopesar los argumentos que unos y otros esgrimen en torno a la interpretación del derecho (argumentación jurídica).

También es posible que se trate de identificar diversos tipos de justicia, de reconocer la primacía de ciertas pautas sociales sobre el formalismo jurídico, de concluir las ventajas o desventajas de interpretaciones ligadas a vertientes del positivismo o del iusnaturalismo, de comprender las implicancias lingüísticas que el derecho tiene.

En cada caso se tratará de enseñar algo y ese contenido de enseñanza entronca con lo que entendemos que el derecho es, qué función cumple, en qué lugar descubrirlo, qué encubre. Todo ello direccionado por unas consignas que convierten a los alumnos en buscadores de un tesoro que el profesor previamente ha escondido en el aula. Puede haber mayores o menores desvíos en esa búsqueda pero la principal pérdida es la oportunidad de que la literatura dé piedra libre al disenso.

Esta incorporación instrumental de la literatura a las aulas de derecho tal vez se pueda criticar desde una de las posibles interpretaciones de aquella conocida instrucción de Chéjov que sostenía que si en algún momento del relato se incorpora una pistola, en el devenir de la historia es preciso dispararla. Un personaje de una novela de Murakami interpreta: “Chéjov quiere decir lo siguiente. La inevitabilidad es un concepto independiente. Su mecanismo es distinto al de la lógica, al de la moral o al del significado. Su función está comprendida en el papel que desempeña. Aquello cuya función no es estrictamente necesaria no debe existir. Y lo que la necesidad requiere debe existir. Eso es la dramaturgia. La lógica, la moral o el significado no existen por sí mismos, sino que nacen dentro de una relación” (2012:438). Tomando esta interpretación de una metáfora que por supuesto no es posible más que circundar pero nunca atrapar, el tratamiento canónico de la literatura en el aula obedece a la necesidad de que todo cuadre, que nada quede sin aprovechar, que la moraleja cierre perfectamente la historia, que el derecho y el relato se miren, se reflejen, se reconozcan y se amiguen en un *happy end*.

Una perspectiva no canónica, en cambio, permitiría que el derecho se deje arrasar por la dispersión, el desorden y el disenso que la literatura le ofrece. Dice Rancière: “Disenso significa una organización de lo sensible en la que no hay ni realidad oculta bajo las apariencias, ni régimen único de presentación y de interpretación de lo dado que imponga a todos su evidencia” (2010:51). Quizás este disenso sea lo que puede ofrecer la literatura a una enseñanza crítica del derecho; no develar porque todo develamiento se convierte en reproducción sino disentir, tampoco en el sentido de mostrar posibilidades sino de dejar que la interpretación se disperse. Es posible que los alumnos, que están más “desarmados” teóricamente, puedan guiar la interpretación, manifestar ese disenso, dejar de dar respuestas para comenzar a hacer oír sus preguntas. Si así fuera,

estaríamos no solamente ante una inversión de la circulación de poder en el aula sino que haríamos caso a aquellas teorías que dan por sentado que nada se puede aprender si previamente no hubo interrogación y que en un aula el aprendizaje se da en todos los que la habitan: alumnos y profesores.⁶

Es posible que estemos pidiéndole más a la literatura de lo que la literatura puede dar y es también posible que haya niveles de crítica que todavía nos resulten ajenos. Pero entendemos que en la dispersión, en la diversidad, alguna nueva pregunta puede surgir. Pero para eso no hay que tener miedo a esa dispersión y esa diversidad. Dicen Deleuze y Guattari refiriéndose a la obra de Proust: “todas las partes son producidas como lados disimétricos, direcciones rotas, cajas cerradas, vasos no comunicantes, compartimentos, en los que incluso las contigüidades son distancias, y las distancias afirmaciones, pedazos de puzzles que no pertenecen a uno solo, sino a *puzzles* diferentes, violentamente insertados unos en otros, siempre con restos” (2005:48).

Esa dispersión va contra aquello que suele buscarse en los textos cuando los llevamos al aula o cuando algún alumno los trae al aula (porque tampoco tenemos por qué dar por sentado que el texto siempre es seleccionado por el docente), qué es lo que quiso decir el autor o cuál es la interpretación “correcta” que el texto porta. La metáfora de matar al autor,⁷ olvidarlo, trascenderlo a través de los múltiples actos de in-

⁶ Si bien nos referimos aquí a la enseñanza del Derecho en general, lejos estamos de dar por sentada la uniformidad. Dice Sinhoretto con respecto a su país: “O ensino jurídico no Brasil teve grande expansão em escolas privadas que priorizam a massificação das atividades, o que significa que uma grande quantidade de profissionais está sendo produzida para ocupar posições subalternas num sistema hierarquizado. Por outro lado, uma formação em direito vai se popularizando e atingindo novas camadas sociais, o que pode também levar a uma perturbação das cômodas posições subalternizadas” (2010:118). La formación para distintos ejercicios profesionales seguramente repercute sobre las pedagogías en juego así como también es posible que la incorporación a las carreras de derecho de estudiantes provenientes de estratos tradicionalmente discriminados de las carreras universitarias redunde en una perturbación del campo jurídico, en un incremento del disenso hacia el interior y el exterior del campo.

⁷ En un relato de Vila-Matas, un personaje que ha ocultado durante toda su vida los libros que ha escrito, deja que salgan a la luz y, en ese mismo movimiento, desaparece de la isla en la que vivió, que es un territorio propio en el que fingió ser ex-

interpretación, no partir de la búsqueda de una interpretación correcta que vincularía al autor con el lector, es hacer una lectura crítica del texto y también de aquellos productos de la dogmática o las ciencias jurídicas con los que se lo ponga en contacto, un contacto que siempre es problemático y que no está más allá de la hermenéutica que producimos. Una hermenéutica que, como en la metáfora de Deleuze y Guattari, no es un *puzzle* a armar sino un conjunto de piezas que transformamos en el acto de insertarlas, desencajarlas, encontrarles “la vuelta” o seguir buscándosela.

Y aun desde esas inserciones, débiles, frágiles, periféricas, la narrativa literaria muchas veces es recordada por alumnos que ya olvidaron qué conceptualización pretendía ilustrar o qué objetivos se querían alcanzar con el trabajo al que la literatura se prestó como recurso. Quizás eso se deba a que, como sostiene Nussbaum: “La buena literatura es perturbadora de una manera en que rara vez lo son la historia y las ciencias sociales” (1997:30). Esto me ha llevado a indagar un posible modo de acceso de la literatura a las aulas en que se enseña derecho, que podría surgir en esa mancomunidad que a veces las situaciones periféricas generan.⁸ Periferias que quieren perturbar el derecho pero no encuentran el modo porque el campo jurídico está conformado de forma tal que es difícil que sus características centrales: el formalismo y su especular forma de enseñarlo a través de la clase magistral, se dejen conmovir.

tranjero. En su huida, de su vida y de su obra, reflexiona: “La obligación del autor es desaparecer (...) Hay personas que siempre se encuentran bien en otro lugar” (2013:76). Otro lugar, podríamos agregar, desde el que ya no inquiete a los intérpretes reclamando un señorío que definitivamente no tiene. “El arte de desaparecer” es el nombre del cuento de Vila-Matas que estoy citando y es acaso el último acto exigible al artista como autor.

⁸ Esta posición desde luego no es ingenua ni puede dejar de dialogar con voces críticas que marcarán que lo que ocurre al interior de las aulas de derecho tiene su origen en el campo jurídico más vasto. Y en este campo o en cualquier otro, los límites de la literatura también han sido marcados; expresando uno de esos límites dice de Certeau: “la operación literaria deconstruye la sintaxis y el vocabulario a fin de hacerlos confesar lo que reprimen. Procura también un uso onírico de los vocablos, cultiva los lapsus y los intersticios y todo lo que, manifestando ‘las impotencias de la palabra’ (Artaud), atraviesa y corta los sistemas lingüísticos. Sin embargo, estas violencias operadas sobre el lenguaje designan su funcionamiento, pero no lo cambian. Estas violencias participan de lo que denuncian. Y, partiendo de la insignificancia, permanecen impotentes” (2004:73).

En la Argentina, las ciencias sociales, y la sociología en particular –con diferencias notables en las currículas de las cincuenta y cinco carreras de abogacía ofrecidas, algunas de las cuales no incorporan espacios curriculares dedicados a las ciencias sociales no jurídicas–, se hacen con el terreno cuando esos espacios curriculares se abren a saberes ajenos. Un terreno poco firme, apenas mapeado, insuficiente, en discusión ante cada cambio de plan de estudios, pero terreno al fin. Hay que aclarar además que en pocas carreras se incorpora una sociología general y en la mayoría una sociología jurídica o sociología del derecho.

Y esa inclusión periférica, frágil, creo que puede ganar mucho si la sociología, en lugar de cerrarse sobre sí misma, se abre a las demás disciplinas sociales y a las interfases con otros saberes, entre los que aquí rescato a la literatura. Ese diálogo y hasta la confusión deberían ser cotidianos y no excepcionales, como lo son en la actualidad. Cuando el informe de la Comisión Gulbenkian, presidida por Wallerstein en la década del noventa (1998), sostenía que era preciso “abrir las ciencias sociales”, se refería a las ciencias sociales entre sí dando cuenta de que, a pesar de muchos intentos, esa apertura no surgió del trabajo interdisciplinario (que a lo sumo fue trabajo interprofesional). Por eso, tal vez haya que procurarla a través de la construcción de una teoría social en cuyo marco cada disciplina debe estar habilitada para intervenir en las otras. En ese sentido, defendía Giddens (1982) el concepto de teoría social contra los usos de teoría sociológica, sin resucitar el afán de ciencia de la sociedad que alguna vez la sociología tuvo, sino articulando teorías en una urdiembre que permita determinar y abordar el objeto de estudio de la investigación social. Las ciencias sociales, como más de una vez se ha dicho, solo están separadas en los “enseñaderos” porque no hay razones epistemológicas que sostengan las divisiones. Ahora bien, entiendo que la separación entre las disciplinas ha sido producto de sus construcciones de objeto, que supuestamente requerían distintos métodos de abordaje. Desde el dualismo metodológico fundado por los historiadores y retomado por Weber, se presume que las ciencias del espíritu demandan una labor interpretativa que las diferencia de las ciencias naturales, y cada una de ellas, a su vez, va fundando sus campos. Campos que se distinguen por un lenguaje técnico y el desarrollo de ciertas aproximaciones al objeto de estudio en detrimento de otras. Y es en este

punto donde quizás la literatura pueda aportar algo, una visión retotalizadora del campo social que sin embargo no deje de ser tópica.⁹

2. ENTRE UNA CONCEPCIÓN RETOTALIZADORA Y UNA TÓPICA

Sabemos que los métodos separan acaso más de lo que los propios científicos quisieran unir porque cada disciplina tiene su tradición y forma a sus integrantes en el manejo de algunos métodos. Y esa formación muchas veces se hace a espaldas de la episteme de la disciplina, del mismo modo que quedan fuera del cuadro de la enseñanza y de la historia de la disciplina clivajes, articulaciones, especificaciones que son centrales tanto para la conformación del objeto de estudio como para el diseño de sus métodos. Dice Menéndez al respecto: “El saber disciplinario, aunque no el trabajo, los antropólogos lo aprendemos de las representaciones sociotécnicas y no solo de las prácticas del quehacer profesional. Dicho saber se aprende aislado de por lo menos una parte de los procesos que modificaron radicalmente el *status* académico, la orientación metodológica, el tipo de problemas investigados o inclusive la propia continuidad de la antropología en ciertos contextos. De tal manera que las historias de la antropología, y más aún la enseñanza de la misma, no incluye o lo hace de forma anecdótica procesos que alteraron no sólo la producción de explicaciones teóricas, sino también la posibilidad de realizar investigaciones etnográficas” (2010:24).

Esta separación, producida en gran parte por la narrativa educativa, se da en todas las ciencias y en el derecho por supuesto también se verifica. Allí, la descontextualización producida en el proceso de enseñanza entiendo que tiene su razón de ser en la separación estricta que el formalismo practica entre la norma y todo aquello que la rebasa (incluidos sus propios métodos de interpretación que se enseñan trabajosamente pero rara vez se explicitan y se tornan disponibles para las críticas en los confines del aula) y en la legitimación del Estado que

⁹ Dejo de lado en este artículo las contribuciones más notorias de la literatura hacia el derecho: la empatía, la recuperación de las emociones, de los cuerpos. Y no son notorias porque sean evidentes sino porque múltiples investigadores, sobre todo del mundo anglosajón, se han encargado de develarlas. Aquí me concentro, en cambio, en otros aportes que, desde la enseñanza del Derecho en particular, tal vez puedan irradiar al campo jurídico.

practica el positivismo que, al reducir el Estado a la norma, ubica al derecho en una posición de predominio y a la vez ensalza a ese Estado que tiene su razón de ser y su garante máximo en el derecho.

Y las ciencias sociales se adecuan a ese juego, naturalizando el clivaje normas/hechos y dedicando todos sus esfuerzos a este último. Con énfasis cualitativo o cuantitativo, las ciencias sociales pretenden influir en el campo jurídico, ya legitimando procesos o criticándolos, señalando caminos para el cambio o para la mantención del *statu quo*. Sin embargo, quisiera hacer una diferencia aquí entre una disciplina consolidada en las currículas del derecho: la sociología, y otra que tiene un desarrollo incipiente y una inserción en ciernes en esas mismas currículas: la antropología.¹⁰

a) LA SOCIOLOGÍA JURÍDICA

La sociología (sobre todo de corte positivista cuantitativo) presenta al derecho algo que ambos campos consideran un “dato”, que si tiene algún debate teórico en el plano científico social, lo pierde al incorporarse al campo jurídico. El campo jurídico considera que tiene ya demasiados problemas con la hermenéutica jurídica (que incluye a todas las fuentes del derecho pero no por supuesto a las acciones, relaciones, representaciones, estructuras sociales, etc.) como para también ocuparse de algo que considera de mucha más sencilla interpretación. La realidad “es lo que es” mientras que al derecho hay que hacerlo hablar. El “dato” cuantitativo es presentado ya convertido en teoría (es decir, nomotetizado), y esos datos, a su vez, son analizados desde las reglas de la comunidad jurídica y no desde las reglas de la comunidad científica.¹¹

¹⁰ Mientras la tradición de la sociología jurídica, como subdisciplina generada fundamentalmente por juristas y pensada para su incorporación a la enseñanza del Derecho, es larga y frondosa, la antropología jurídica es institucionalizada a través del surgimiento de líneas de investigación, no reconoce una inserción fuerte en la enseñanza del Derecho y presumimos que tampoco se orienta en esa dirección. Las diferencias entre una disciplina o subdisciplina que se genera en paralelo a su inserción curricular (y muchas veces para su inserción curricular) y otra que se desarrolla de espaldas a esa inserción son seguramente muy grandes y no es objeto de este trabajo explorarlas.

¹¹ En un trabajo realizado por las investigadoras norteamericanas Erickson y Simon sobre la utilización que la Corte Suprema norteamericana realiza de los datos de las ciencias sociales, dicen: “Los datos de las ciencias sociales son usados acorde a las

El interés del derecho y, paralelamente, de la sociología jurídica se concentra así en el campo nomotético.¹² Es posible que, como el estudio del derecho se realiza sobre todo sobre la base de normas jurídicas dado el formalismo que prima en la enseñanza y aplicación del derecho, esas mismas leyes se busquen especularmente en el plano social. El interés por leyes o enunciados generales que provienen del campo de las ciencias sociales se torna importante en el momento de determinar el contexto de producción del derecho (qué estructuras, ideologías, intereses, primaron a la hora de generar esas leyes) y eso irradia en la instancia de interpretación y aplicación a casos concretos.¹³

Ya la liviandad con que se habla de hechos, acciones, realidades, condiciones, determinaciones en el discurso jurídico denota la escasa importancia que se le atribuye al estatuto epistemológico de aquello que está por fuera de la norma pero que es, en definitiva, lo que la produce y también lo que está llamada a regular. Y tal liviandad no pocas veces se contagia al campo de las ciencias sociales. Dice Bourdieu: “Tengo tendencia a pensar que, en ciencias sociales, el lenguaje de la regla es a

reglas de la comunidad legal y no a las reglas de la comunidad de las ciencias sociales” (1998:175). Si bien no contamos con estudios similares realizados en el país, sabemos que una de las fuentes de la enseñanza jurídica son los fallos de las altas cortes y el conocimiento que tenemos al respecto marca que, efectivamente, cuando se incorporan datos de las ciencias sociales, tanto en la enseñanza como en la interpretación del derecho, se da preferencia a aquellos que sean generalizables y, por otra parte, se los despoja de toda crítica epistemológica acerca de sus condiciones de producción.

¹² El concepto de regla es una categoría básica de las ciencias hermenéuticas. La interpretación de la regla supone un develamiento de aquello que le da sentido a un juego (del juego de lenguaje de Wittgenstein al juego en Winch). Esa regla tiene cierto carácter constante y da por sentido cierto concepto de reproducción. La práctica, en cambio, está conformada por una serie de principios que son opacos para el sujeto y varían de acuerdo con el contexto; raramente son completamente incoherentes pero también raramente son coherentes, según Bourdieu. Esas prácticas son como las estrategias que ejercemos en un juego de cartas; dependemos de las reglas del juego, de las cartas que tenemos pero también de la habilidad para utilizarlas.

¹³ Sobre esos casos concretos, así como sobre hermenéutica, es probable que mucho podrían decirnos las aproximaciones etnográficas. El saber generalizado, cuantitativo, que ofrece la sociología, seguramente es un conocimiento adecuado sobre las condiciones de producción de las normas y sobre su contexto de aplicación pero nada nos dice de interés para una casuística, una tópica interesada en la construcción del caso y en indagar cómo son las cosas desde las perspectivas de sus propios agentes.

menudo el asilo de la ignorancia" (1988:79). En el campo jurídico, por ejemplo, es común escuchar que se realizó una "mera descripción", como si describir fuera una operación simple, que se ofrece a los sentidos de cualquier persona que por allí está pasando. La "mera descripción" no es por supuesto una "descripción densa" sino una imposición de las representaciones del sujeto que interpreta a aquello que pretende describir. Así, la sociología queda muchas veces entrampada en el menú que le marca el campo jurídico, que no solamente le hace las preguntas sino que, cual técnica de investigación estandarizada, también le provee las opciones de respuesta. Y desde luego la narrativa de una disciplina así conformada está irremediabilmente alejada de la narrativa literaria; acaso, como lo hemos corroborado en investigaciones realizadas, acepte el canon literario al uso para el campo jurídico pero siempre en función de recurso didáctico (sensibilizador y/o evaluador) o de ilustración.

b) *LA ANTROPOLOGÍA JURÍDICA*

La antropología se distancia del afán nomotético y asume una matriz ideográfica. Clifford Geertz decía que el derecho y la etnografía son oficios de lugar, como lo son la jardinería, la política, la navegación y la poesía. Su condición de práctica, por lo tanto, es el conocimiento local, requisito necesario para descubrir principios generales a través de las costumbres de aldea.¹⁴

Si bien el derecho es un campo reglado, codificado, se puede perfectamente aplicar el concepto de estrategia de Bourdieu tanto a las instancias de creación y aplicación del derecho como a aquello que los sujetos hacen para adecuar sus acciones al derecho. La estrategia, el sentido práctico, el sentido del juego entiendo que arrojarían mucha luz sobre aquello que el derecho está llamado a regular y juzgar. Y esas regulaciones

¹⁴ Si bien el localismo no debe confundirse con el abordaje cualitativo, ya que el primero demanda al segundo pero no necesariamente se da a la inversa, vale recordar que esta mirada microscópica no sólo se da en esos registros actuales que la antropología produce sino en los de la historia, que son altamente próximos al derecho por cuanto procuran reconstruir lo que ya no está y lo hacen fundamentalmente a través de documentos. Sobre esa mirada nos recuerda Carlo Ginzburg (1996:410): "Una lectura exhaustiva de una pequeña cantidad de documentos, acaso ligados a un núcleo acotado de creencias, puede ser tanto más iluminadora que una enorme cantidad de documentos repetitivos".

y juicios pueden ser analizados desde este mismo complejo conceptual. El estructuralismo, el funcionalismo, no solamente han sido muy potentes en las ciencias sociales sino que han penetrado al derecho (o tal vez estaban en el derecho mucho antes de que las ciencias sociales se constituyeran) en esa identificación de la regla jurídica con la regla lógica.

Y en tal identificación también se ha jugado una lógica única, que deja de lado cualquier otra. El enfoque de derechos, el enfoque de género, por ejemplo, han venido a señalar cuánto de localismo globalizado hay en ciertas concepciones del derecho. Santos propone una hermenéutica diatópica¹⁵ en el curso de un diálogo transcultural capaz de superar el afán universalista de los derechos humanos propuesto por Occidente y los argumentos relativistas que en general se le oponen y nos dejan en un callejón sin salida. Entiendo que el derecho en gran medida propone esa lógica única, no solamente en el campo de la interpretación de las normas jurídicas y sus formas de legitimación sino en el campo cultural. Allí es donde el diálogo que propone Santos tiene lugar y compromete tanto a las normas jurídicas como a los habitus que marcan el destino de las interpretaciones, no en un sentido único predeterminado pero sí ligado a tradiciones que son reproductoras pero también engendran estrategias transformadoras.¹⁶

¹⁵ "La hermenéutica diatópica se basa en la idea de que los topoi de una cultura individual son tan incompletos como la cultura en que se producen, no importa lo fuerte que sean. Tal incompletitud no es visible desde adentro de la propia cultura, puesto que la aspiración a la totalidad induce a tomar la parte como el todo. El objetivo de la hermenéutica diatópica no es, por tanto, alcanzar la completitud –puesto que este es un objetivo imposible de alcanzar– sino, por el contrario, elevar lo máximo posible la conciencia de la incompletitud recíproca, involucrándose en un diálogo con un pie en cada cultura" (2000:9).

¹⁶ Entre esas estrategias transformadoras favorecidas por una hermenéutica diatópica se pueden encuadrar las demandas de reconocimiento y de distribución sobre las que reflexiona Fraser, marcando la paradoja de que quienes luchan contra la injusticia cultural en general deben apelar a su especificidad mientras que quienes luchan contra la desigualdad socioeconómica deben promover la no diferenciación. Si bien este clivaje entre demandas de reconocimiento y de provisión en la actualidad ha sido revisada por la misma autora, la paradoja diferenciación-igualdad todavía juega un papel importante en el campo social. Dice Fraser: "Las reivindicaciones de reconocimiento a menudo se convierten en apelaciones, cuando no en realizaciones prácticas, a la supuesta especificidad de cierto grupo y, por tanto, afirman el valor de dicha especificidad. En este sentido, tienden a promover la diferenciación del grupo. Por

La retotalización que la literatura puede proveer a las ciencias sociales y, desde ellas, a la crítica del derecho no está divorciada sino, al contrario, fuertemente unida a una tópica que pone el acento en las descripciones densas que incluyen acciones, estrategias, relaciones, representaciones, situaciones. Esto es algo que las ciencias sociales pueden y deben ofrecer al campo jurídico y entiendo que la literatura no es un vehículo para hacerlo sino una mano de la que aferrarse.

c) SOCIOLOGÍA VS. ANTROPOLOGÍA: LA LITERATURA COMO MEDIADORA

¿A qué se debe la preferencia del campo jurídico (al menos en la instancia de formación de profesionales jurídicos) por la sociología? Mi conjetura básica es que se debe a que la sociología (o, acaso, debería decir la sociología que primordialmente se enseña en las facultades de derecho, que tiene un sesgo fuertemente funcionalista) es más coherente con la concepción del derecho predominante en esas facultades, de corte formalista y positivista.¹⁷ La sociología funcional, con su capacidad de dividir y operacionalizar el mundo social, es mucho más “adaptable” a la concepción formalista y positivista del derecho que la antropología, que pretende retotalizar el mundo social. Desde luego esta mirada holística del campo social también podría hacerse desde una sociología

el contrario, las reivindicaciones redistributivas a menudo apelan a la abolición del orden económico que sostiene la especificidad de grupo (...) En este sentido, tienden a promover la no-diferenciación de grupo” (2000:133).

¹⁷ Si bien estas dos concepciones del derecho muchas veces se confunden, es preciso señalar que mientras el formalismo cierra sus filas sobre la norma jurídica dando por sentado que en ella se agota el campo jurídico, el positivismo, si bien practica una fuerte escisión entre lo normativo y lo social, reconoce diferentes matices que lo llevan a trazar mapas complejos en sus distintas versiones. Dentro de la obra de su máximo exponente, Hans Kelsen, pueden anticiparse esos matices que los positivismos actuales han profundizado. En la enseñanza del Derecho, la primacía que ocupa la norma corresponde a una concepción formalista que poco se ocupa de las cuestiones de validez sobre las que el positivismo ha construido una filosofía jurídica altamente sofisticada. En cuanto a la interpretación del derecho, es posible que el método exegético prime aunque habría que aclarar que en su versión más ligada a la pretensión de literalidad. Por supuesto el formalismo, el positivismo y la exégesis no logran expurgar del derecho los supuestos iusnaturalistas en sus diferentes versiones, que se cuelan por los intersticios de la siempre porosa separación analítica entre los mundos del ser y del deber ser.

crítica pero la presencia de tales líneas sociológicas no es frecuente en las facultades de derecho.

Tal vez ilumine también al derecho la interacción entre prácticas y sistemas. Si bien esta interacción no es sencilla y presenta muchos flancos débiles desde el punto de vista teórico, parece claro que no se puede pensar el sistema sin las prácticas y viceversa. Tendiendo un puente entre prácticas y sistemas, dice Ortner sobre las tres proposiciones de la sociología de Berger y Luckmann: “Las versiones modernas de la teoría de la práctica (...) parecen las únicas en aceptar los tres lados del triángulo de Berger y Luckmann: que la sociedad es un sistema, que el sistema es poderosamente constrictivo y que el sistema puede ser hecho y deshecho a través de la acción e interacción humana” (1984:21). En el campo jurídico, una sociología del conocimiento como la que producen Berger y Luckman (analizando cómo la sociología construye su campo y cómo durante el proceso de socialización objetivamos aquello que deviene de prácticas) o una “antropología del conocimiento” como la que aporta Ortner, no se han realizado. Sabemos que durante las últimas décadas ha habido diferentes enfoques del Estado, de lo público y privado, de los derechos humanos, de la ciudadanía, que han impactado sobre las concepciones del derecho, pero aquello se percibe como el “sistema” sin que se indague el nivel de las prácticas en el campo jurídico y cómo reproducen o transforman ese “sistema”. Esto nos lleva desde luego a la relación entre acción e interacción humana o relación social.¹⁸

¹⁸ Quisiera remarcar aquí que los actores, las agencias, regresan al escenario de la antropología recién en los 70, luego del proceso de descolonización y la crítica al estructuralismo. En la sociología y en el derecho, igual que en la antropología norteamericana, la perspectiva del actor siempre estuvo presente. En los 80 y los 90 dicha perspectiva se transforma en el objeto de investigación de los estudios cualitativos y la entrevista desplaza a la observación del centro de las técnicas de investigación. Se configuran pues dos objetos de investigación: las representaciones, por un lado, y las acciones y relaciones, por el otro. En la década del 90 la perspectiva de las representaciones no sólo era avalada por algunas filosofías de corte relativista sino también por teorías jurídicas que ponían el acento en las “percepciones”, llevando desde un ideario liberal al relativismo del plano cultural al plano individual. En la antropología actual hay una revuelta sobre esa característica a-relacional de la antropología y también sobre la excesiva preocupación por las representaciones. Indagar representaciones tiene algunas ventajas: es más barato y hasta es posible indagarlas fuera de su contexto pero siempre nos queda pendiente el campo de lo relacional,

Pero más allá de eso, hay que mirar la otra parte de la relación. La antropología ha buscado, una y mil veces, lo macro en lo micro. Como decía Piglia en alguna de sus novelas, “de vez en cuando hay que entrar en un loquero, o estar preso, para entender cómo son las cosas en este país”. El “de vez en cuando” parece que da cuenta del momento de claridad y, si es que hay un momento de claridad, quizás se encuentre entre el afuera y el adentro, entre el campo y el contexto, algo que se acerque a no borrar pero sí achicar la distancia entre el mapa y el territorio.

Esta familiarización con formas de vida y juegos de lenguaje es un déficit en el campo jurídico, que con sus reglas de interpretación desde luego impone un lenguaje y sus categorías de análisis que cristalizan una hermenéutica jurídico-céntrica. En el campo jurídico, quien recoge información (el juez que toma una indagatoria, por ejemplo) supone que su experiencia corporal es un sesgo que obstaculiza la producción de un saber imparcial. La antropología nos enseña, en cambio, que el principal médium de la investigación etnográfica es la *experiencia encarnada del investigador*. El cuerpo, su capacidad motora y sus cinco sentidos son las principales “herramientas” del investigador, aunque el término “herramienta” no sea el más adecuado: son nuestros órganos de exploración y de comprensión del mundo social. El antropólogo se deja afectar por las situaciones porque sabe que tiene un cuerpo armado de creencias personales, de esquemas de experiencia y de rutinas de acción que se deja sorprender por encuentros y eventos. Por supuesto, quienes operan en el campo jurídico tienen las mismas condiciones pero no hay conciencia de ello. Suponen, como en la antropología que fundaba Lévi-Strauss, que el distanciamiento con el objeto de estudio es fundamental para dotar de confiabilidad a la investigación. Bourdieu sostiene que si puede entender a los campesinos de Cabilia, en gran parte ello se debe a que él mismo creció en un pueblo de 400 habitantes. Entender al otro no desde un punto de vista neutral sino desde sus propias representaciones

que ha sido básico en la construcción del objeto de estudio de la antropología. En el campo judicial, las representaciones en general son indagadas fuera de contexto (en las sedes de los tribunales mismas) y eso supone también la imposición de una marca del poder que tiene el aparato de justicia: trae a su sede, a sus estrados, lo que en otros ámbitos ha sucedido (y que es “informado” por peritos expertos o a través de testimonios que también se toman fuera de su contexto).

y poner en juego las propias es acaso lo que empezaría a darnos conciencia de lo que hacemos en el campo jurídico. Y desde luego esto no obturaría la resolución justa de problemas, que poco tiene que ver con posiciones neutrales y mucho con entender las representaciones (comprender las de los otros y ser capaces de criticar las propias).

La literatura es posible que permita y hasta obligue a unir lo que el derecho y las ciencias sociales han separado artificialmente. En la narrativa literaria, se da cuenta de las acciones y las representaciones, ya porque están en diálogo en el relato o porque nos queda claro que un texto se plantea desde la perspectiva de un narrador (que imposta o no un personaje) o eleva la pretensión de asemejarse a un relato etnográfico. Se constituye pues en dispositivo pedagógico en la medida en que plantea los límites de los abordajes de cada disciplina y también pone en cuestión los métodos, rebasando cualquier respuesta fácil acerca de las posiciones de enunciación que los científicos encarnen. Y entendemos que esta inserción de la literatura como dispositivo pedagógico es, como sostenía Bruner, necesariamente crítica.

3. LA DISPERSIÓN CRÍTICA

La literatura, cuando es incorporada como recurso didáctico o como ilustración a un aula en la que se enseña Derecho, viene acompañada de consignas precisas que indican una precomprensión, un horizonte de sentido al que los alumnos deben adaptarse. No es esta la inserción apropiada si pretendemos que la literatura resguarde su potencial crítico, abierto a enseñar algo (que se asemeja más a preguntas para las que no tenemos respuestas que a objetivos o contenidos) a los alumnos pero también a los docentes. “¿Debemos insistir en que los maestros sólo deben usar relatos cuando saben exactamente lo que están haciendo (es decir, cuando sus propósitos sean meramente epistemológicos), o debemos permitir que se introduzcan narrativas cuya función es vaga y cuyos resultados no son mensurables”, se pregunta Jackson (2005:50/51) y compartimos por supuesto la segunda opción, que recupera el sentido de “apuesta” de la educación, tomando distancia de las competencias y las acreditaciones que pueden dibujar parte del mapa pero no conformar todo el territorio de la enseñanza del Derecho.

En la agenda de los estudios sociojurídicos ocupan un lugar destacado los relatos. Desde aquellos relatos que se estudiaban como testimonios dentro de un juicio y que estaban pautados, guionados por las formas judiciales, hasta los relatos actuales que también tienen muchas veces una estructura establecida por las mismas burocracias que señalan qué se puede decir y qué no, qué se espera de cada uno. El campo jurídico impone un guion al que los relatos de quienes son escuchados tienen que adecuarse. No hace mucho tiempo, quienes peleaban su derecho a la identidad de género tenían que mostrar que habían sufrido inmensamente por eso que se llamaba “disforia” de género, tenían que presentar un alegato apesadumbrado para que se accediera a reconocer su derecho. Todavía se somete a quienes reclaman justicia a exponer una y otra vez su dolor, su pobreza, y en general, el discurso jurídico, como bien sabemos, se impone y determina qué se puede escuchar y qué no. Así como se pretendía durante los juicios a los comandantes de las juntas militares en la Argentina que los testigos y las propias víctimas contaran lo que les había pasado sin llorar, falta mucho para que el relato sea asumido en su cabal forma, en aquella que le dan las voces que lo encarnan, sin guiones preconcebidos por la narrativa jurídica o judicial.

Y en esa búsqueda de nuevas formas de relato, tal vez haya que ir no sólo al campo sino a campos que tradicionalmente han sido desdeñados o tomados como meras ilustraciones por los estudios sociojurídicos. Me refiero a las artes en general, a la literatura, a la música, a la dramaturgia, al cine, a la plástica, a la escultura, a la historieta, que hoy son interrogados por los estudios sociojurídicos en procura de naturalizaciones del mundo y desnaturalizaciones, de estereotipos y de críticas de esos estereotipos, de relatos en muchos casos capaces de conmover la retórica del derecho y explorar las “sensibilidades legales”. Acaso, como sostiene Santos, ante la clara inexistencia de intelectuales de vanguardia, los investigadores de teoría social puedan asumir el papel de observadores de retaguardia, que están allí no para dar voz sino para escuchar las voces.

Esto implica una nueva manera de entender la docencia. Como sostiene McEwan, “no basta con que tengamos mayor conciencia de que nuestras prácticas están constituidas en parte por una narrativa, porque además, y a consecuencia de ello, debemos empezar a ver nuestra vida y nuestras prácticas sustancialmente modificadas por nuestra compren-

sión narrativa. En la educación, la diferencia reside en que, además de llegar a comprender la docencia como narrativa, debemos llegar a practicarla con plena conciencia de que está informada por la narrativa. Así llegaremos finalmente a ver nuestros propios valores y objetivos pedagógicos como contingentes y revisables” (2005:255).

He procurado en esta ponencia explorar sólo algunas de las muchas potencialidades críticas que presenta la literatura en su inserción áulica, contra su uso frecuente y desactivador como “recurso didáctico”, con la función de “ejemplificación” o con la de “sensibilización”. Es posible (y apostamos a ello) que la narrativa literaria pueda conformar dispositivos pedagógicos capaces de desmontar tanto el carácter expositivo que asume la enseñanza del Derecho como el enfoque predominantemente formalista que se atribuye a los contenidos enseñados, con una capacidad crítica que acaso pueda agrietar algunos de los caracteres dominantes del discurso jurídico. Esa distancia entre el papel que la narrativa juega en las clases de derecho y el que podría jugar es celebrada con gran claridad por Bruner: “Hemos superado a Esopo: la gran narrativa es una invitación a encontrar problemas, no una lección acerca de cómo resolverlos. Es una profunda reflexión sobre la condición humana, sobre la caza más que sobre la presa” (2013:38).

BIBLIOGRAFÍA

- BOURDIEU, Pierre, *Cosas dichas*, Barcelona, Gedisa, 1988.
- *La nobleza de estado. Educación de elite y espíritu de cuerpo*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2013.
- BRUNER, Jerome, *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003.
- DE CERTEAU, Michel, *La cultura en plural*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2004.
- DELEUZE, Gilles y Félix GUATTARI, *El Anti-Edipo. Capitalismo y esquizofrenia*, Buenos Aires, Paidós, 2005.
- ERICKSON, Rosemary y Rita J. SIMON, *The use of social science data in Supreme Court decisions*, University for Illinois Press, 1998.
- FRASER, Nancy, “Reconocimiento y distribución”, en *New Left Review*, Madrid, Akal, 2000.
- GEERTZ, Clifford, *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa, 1992.

- GIDDENS, Anthony, "Hermenéutica y teoría social", en *Profiles and critiques in social theory*, University of California Press, 1982.
- JACKSON, Philip, "Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza", en McEWAN, Hunter y Kieran EGAN (comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires, Amorrortu, 2005.
- MANGUEL, Alberto, *Una historia de la lectura*, Buenos Aires, Emecé, 2005.
- McEWAN, Hunter, "Las narrativas en el estudio de la docencia", en McEWAN, Hunter y Kieran EGAN (comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires, Amorrortu, 2005.
- MENÉNDEZ, Eduardo, *La parte negada de la cultura. Relativismo, diferencias y racismo*, Rosario, Prohistoria Ediciones, 2010.
- MURAKAMI, Haruki, *Kafka en la orilla*, Buenos Aires, Tusquets, 2012.
- NUSSBAUM, Martha, *Justicia poética*, Barcelona, Andrés Bello, 1997.
- ORTNER, Sherry, "La teoría antropológica de los años sesenta", en *Theory in anthropology since the sixties, Comparative studies in society and history*, vol. 16, nro. 1, Cambridge University Press, 1984.
- PIGLIA, Ricardo, *Blanco nocturno*, Buenos Aires, Anagrama, 2011.
- RANCIÈRE, Jacques, *El espectador emancipado*, Buenos Aires, Bordes Manantial, 2010.
- ROCKWELL, Elsie, "Claves para la apropiación: la escolarización rural en México", en LEVINSON, B. *et al.*, *The cultural production of the educated person*, State University of New York Press, 1996.
- ROTH, Philip, "La lección de anatomía", en *Zuckerman encadenado*, Barcelona, Seix Barral, 2005.
- SANTOS, Boaventura de Sousa, "Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos", en *Doxa*, año X, nro. 20, Buenos Aires, 2000.
- SINHORETTO, Jaqueline, "Campo estatal de administração de conflitos: múltiplas intensidades da justiça", en *Anuário Antropológico 2009 II*, Departamento de Antropología de la Universidad de Brasilia, Río de Janeiro, 2010.
- SONTAG, Susan, *Sobre la fotografía*, Buenos Aires, De bolsillo, 2012.
- VILA-MATAS, Enrique, *Suicidios ejemplares*, Barcelona, Anagrama, 2013.
- WALLERSTEIN, Immanuel (coord.), *Abrir las ciencias sociales*, México, Siglo XXI, 1998.

Fecha de recepción: 13-3-2015.

Fecha de aceptación: 17-7-2015.

Formando juristas en Alemania: estructuras, método e ideales

JOHANNES LIEBRECHT¹

RESUMEN

Las principales características de la formación de juristas en Alemania se pueden resumir en unas pocas frases. El acceso es muy simple, estando abierta a cualquier persona sin consideración de su origen o su fortuna y estudiar es (prácticamente) gratis. Teóricamente cada uno puede organizar sus estudios con toda libertad y por ende los estudios no tienen una duración fija. Los exámenes son muy exigentes, siendo casi en su totalidad exámenes escritos. Los exámenes orales no tienen mucha importancia. Nunca se pregunta lo que dice textualmente la ley, como así tampoco el conocimiento dogmático. Esto se presupone como sabido y por ello no se evalúa. La forma dominante para tomar exámenes es la resolución escrita de casos complicados en poco tiempo. Y muy importante: el que enseña no suele ser el que examina. Detrás de estas frases cortas y hechos áridos, que por sí mismos no dejan entrever mucho, se esconde una curiosa y particular ideología educativa, la cual este artículo aspira a esclarecer. Para poder comprender mejor y en detalle la formación jurídica alemana, en el presente trabajo se explicará su estructura básica, sus axiomas e ideales, su origen histórico y, en una mirada comparativa, se evaluará el caso especial que representa el modelo alemán a nivel internacional.

¹ Dr. Johannes Liebrecht. Wiss. Referent (referente científico), Max-Planck-Institut für ausländisches und internationales Privatrecht [Instituto Max Planck de Derecho Extranjero y Derecho Internacional Privado] Hamburgo. El autor agradece a Daniel Torres, Celeste Novelli y Federico De Fazio por la lectura y las sugerencias de edición. liebrecht@mpipriv.de.

PALABRAS CLAVE

Educación legal - Alemania - Método de caso - Enseñanza jurídica - Aprendizaje judicial.

Educating lawyers in Germany: on the methods and ideals of the German legal training

ABSTRACT

The main features of the German legal education system may be summarised as follows. Access to legal education is very simple: it is open to anybody irrespective of financial constraints (studying is practically for free) or social background. In theory, students are able to draft their own curricula and to organise their studies however they wish to. Accordingly, university studies do not have any definite duration. However, examinations are extremely demanding; nearly all of them are in writing, oral examinations do not play a strong part. Academic legal knowledge is never examined directly, nor is the content and wording of statutes. Such knowledge is presupposed, and has to be applied in order to be evaluated. Correspondingly, the prevailing method of examination is to put to students sophisticated cases that must be brought to a resolution within a very short time. Additionally, examination scripts are never marked and corrected by the person who set the paper. Behind this over-simplified description, lies an unusual and peculiar educational ideology which this article seeks to elucidate. In order to facilitate a better and more detailed understanding of the German legal education system, its basic structure will be set out, its principles and ideals, and their corresponding historical backgrounds, will be explained, and finally, the German model will be classified from a comparative perspective.

KEYWORDS

Legal education - Germany - Case method - Lawyer's training - Judicial teaching.

I. INTRODUCCIÓN

En el conjunto global de las diversas culturas e imágenes del Derecho, surgen también diferentes modelos de formación de juristas, cada uno de los cuales tiene una orientación diferente y persigue metas propias. Existen varias razones que hacen dudar que el sistema de formación alemán esté exento de defectos. No obstante, mucho habla a favor de que este modelo de formación corresponda a una expresión particularmente fuerte, por no decir radical, de los ideales que lo marcan. Es por ello que se constituye en objeto de estudio interesante desde la perspectiva comparativa, tanto en cuanto a sus ventajas como a sus desventajas. Mientras que a nivel internacional muchos de los nombres y doctrinas de la ciencia de derecho clásica alemana son conocidos en la actualidad, esto no es así cuando se hace referencia al modelo y a la realidad de la formación jurídica alemana actual. A continuación se presentan, primero, las principales características del sistema alemán de formación de juristas en un apartado descriptivo (II), para luego tratar de comprender su trasfondo ideológico (III) y su desarrollo histórico (IV). Se finaliza (V) con una breve mirada comparativa y un intento de clasificación del sistema alemán.

II. EL MODELO ALEMÁN

La formación básica en Alemania, así como en casi todos los países, no prepara muy bien a los que luego quieran volverse juristas. El llamado *Abitur*, diploma que se obtiene después de 12 o 13 años en un *Gymnasium* alemán (enseñanza secundaria), sirve de calificación para poder comenzar los estudios universitarios. Pero mientras que allí ya se enseñó biología, matemática, ciencias sociales y otras materias, no se preparó al estudiante para entrar en el mundo de los estudios jurídicos. La formación de juristas recién comienza en la Universidad.

El acceso a la Universidad es fácil. No se conoce ningún tipo de *law school admission test*. Se ingresa a la Universidad de acuerdo con cuál sea la nota final del *Abitur*. Desde luego hay Universidades más o menos reconocidas, más o menos preferidas en Alemania. Sin embargo, están todas aproximadamente en el mismo nivel. Esto no es así desde un punto de vista estrictamente *académico*, pero sí en cuanto a la futura competencia

profesional de un estudiante. No sólo son estatales todas las Universidades (salvo algunas pocas excepciones),² sino que tampoco tiene ninguna relevancia si los estudios se han llevado a cabo en la Universidad de Greifswald, Munich o Heidelberg.³ Para la formación de juristas en Alemania, la Ley establece explícitamente: “La uniformidad [nacional] de las exigencias y las evaluaciones en los exámenes deben ser garantizadas” (§ 5d I 2, DRiG). En los hechos y en la sustancia esta meta se cumple. El instrumento para lograrlo radica en que la formación alemana de juristas está dominada por el llamado *Primer Examen Estatal* cuyo nivel de exigencia (aproximado) es similar en el ámbito nacional, sea cual fuere el Estado Federado en el que se haya rendido este examen.

A. LOS ESTUDIOS

Antes del examen final, los estudios mismos suelen imponer pocas estructuras a los estudiantes, lo cual recién en la actualidad se está modificando. Tradicionalmente, había sólo seis cursos obligatorios con examen y algunos seminarios opcionales, lo que solía convertir los estudios de Derecho en un desafío con respecto a la autodisciplina. Aún hoy las exigencias varían solo levemente de una facultad a otra. Paralelamente a las primeras clases magistrales se comienza con los tres cursos básicos referidos a las llamadas asignaturas dogmáticas en Derecho Civil, Penal y Público. Estos cursos incluyen la práctica, es decir, la resolución de casos concretos, los cuales son examinados por escrito. Salvo alguna excepción, no se toman exámenes orales durante los estudios. Dependiendo de la Facultad, se agregan sólo pocos cursos adicionales. Los más importantes son las tres *grandes prácticas* (otra vez en Derecho Civil, Penal

² Casi no existen facultades de derecho privadas en Alemania, con pocas excepciones, por ej.: la Bucerius Law School en Hamburgo (sobre la misma WENZLER, Hariolf y Kasia KWETNIEWSKA, “Educating the Global Lawyer: The German Experience”, en *Journal of Legal Education*, vol. 61, 2012, pp. 462-467). Si bien se aprecia a la misma como experimento, no tiene influencia ninguna sobre el estándar del sistema educativo.

³ Es por lo mencionado que los *rankings* de Universidades en Alemania suelen dejar una impresión casi ridícula ya que su importancia mayor es para los periodistas mismos que elaboran los rankings e intentan establecer modas norteamericanas como ser *Starbucks Coffee*. Por supuesto que los *rankings* ayudan a comparar las Universidades y así saber mejor cuál de las ciudades universitarias alemanas será la más bella. Pero a diferencia de los *rankings* estadounidenses, en Alemania los *rankings* no dicen nada en absoluto sobre las posibles salidas profesionales de los estudiantes.

y Público), en las cuales se tratan las áreas centrales de los campos más grandes del derecho, con exámenes escritos de dos horas y la tarea de redactar un trabajo domiciliario (*Hausarbeit*), realizando un dictamen detallado sobre un caso complejo, en el plazo de cuatro semanas, que requiere, por lo general, trabajo en la biblioteca y/o en casa. Lógicamente existen cursos y clases adicionales en todas las materias de Derecho (tales como Derecho Comercial, de Trabajo, Procesal, Propiedad Intelectual, Criminología, entre otras) y algunos también exigen exámenes escritos. Pero no están en el centro de gravedad de la formación ni representan un requisito obligatorio para llevar adelante los estudios con éxito, sino que cada uno de los estudiantes puede elegirlos según sus preferencias. Incluso existe la posibilidad de profundizar la formación asistiendo a clases de materias como Historia o Filosofía del Derecho, con el formato de seminarios o clases magistrales. Sin embargo, este no suele ser el caso del estudiante promedio en Derecho, y esto repercute, a su vez, en que dichas materias tengan menor presencia en la oferta de cursos.

B. *EL PRIMER EXAMEN ESTATAL*

Una vez cumplidas estas modestas exigencias, ello puede ser después de solo 6 o 7 semestres (ya que la organización de los estudios es siempre libre), los estudiantes *podrían*, teóricamente al menos, inscribirse para el *Primer Examen de Estado* (Examen Final). Pero si así lo hicieran, no sólo darían incorrectas respuestas a los casos planteados en el examen, sino que ni siquiera comprenderían claramente lo planteado, al menos en la mayoría de los casos. El Examen Final presupone (y esto es motivo de crítica justificada) un nivel de rigor analítico, visión estructural, capacidad de evaluación y observación de los detalles muy diferente al que un estudiante normalmente será capaz de lograr con sólo tres años de estudio. Muchos de los estudiantes alemanes van preparándose para el Examen Final durante doce a veinticuatro meses; aún hoy, y desde siempre, existen una variedad de escuelas privadas, los llamados *Repetitorien*, que ofrecen ayuda profesional a los estudiantes desesperados, más bien con fines de lucro que por piedad y compasión.⁴

⁴ Comparar WOLFF, Heinrich Amadeus, "Bar Examinations and Cram Schools in Germany", en *Wisconsin International Law Journal*, vol. 24, 2006/2007, pp. 118-127.

Llegado el día del examen, el estudiante debe activar todo su conocimiento estructural y su entera competencia en las materias centrales del derecho, para poder pasar los exámenes escritos. Tradicionalmente, los exámenes se toman en un bloque con una duración de entre 7 y 9 días; cada examen tiene una duración de 5 horas y plantea un caso muy complicado y nebuloso que puede tocar cualquiera de los campos obligatorios de derecho. Los textos de las leyes alemanas son la única asistencia y la falta de tiempo es una constante. Siempre existieron pequeñas diferencias entre los exámenes del norte de Alemania y del sur de Alemania. Recién desde hace unos años es posible rendir partes del primer examen y posponer el resto para más tarde, extendiendo de esta manera las dos semanas. Pero su carácter fundamental no ha cambiado mucho.

Sobre todo es importante que la corrección y evaluación se realizan de forma anónima y que *no* se la realiza desde la perspectiva de los profesores. Los profesores sí toman el Examen Estatal, pero en cierto modo más bien como marionetas, como funcionarios del Estado. Quienes toman los exámenes no son solo los profesores sino también jueces, fiscales y abogados seleccionados. Todo el procedimiento del examen es dirigido por la *Justizprüfungsamt* (la oficina pública de cada Estado Federado de Alemania, competente para los exámenes en derecho). Cada profesor está invitado a presentar casos, para plantear en los exámenes, ante la mencionada oficina pública. No obstante, la decisión de cuáles son los casos que se plantearán en un examen nunca se toma en la Universidad. Del mismo modo, en el proceso de corrección de los exámenes finales, los profesores figuran únicamente como *ayudantes* de la oficina pública, es decir, no actúan por derecho propio como profesor.

Desde el año 2002 se ha modificado este modelo tradicional, en cierto grado cambiando algunas de las piedras básicas del mismo. En concreto, el objetivo era conseguir estudios más internacionales y más creativos mediante la introducción de una nueva parte de evaluación puramente universitaria, en donde para las notas finales las Universidades otorgan el 30 por ciento del resultado final y los estudiantes pueden optar ciertas materias de preferencia. En esta parte universitaria, el examen consiste en una tesina de varias semanas como parte de un seminario y, dependiendo de la facultad, en otros exámenes adicionales. Este nuevo tipo de exámenes universitarios recarga de trabajo a los docentes con

tareas adicionales, lo que, sin embargo, muchas veces resulta sin efecto para las oportunidades profesionales de los candidatos.⁵ A los exámenes escritos sigue un examen oral, y al final está la nota, la cual suele desilusionar. Un aspecto más bien triste pero tal vez psicológicamente importante. La práctica alemana de otorgar notas de calificación jurídica muestra una brutalidad que no se observa en otros países ni otros estudios en Alemania: es una brutalidad retórica en la forma en que se denominan las evaluaciones, pero también es muy exigente y rigurosa, lo que trae aparejadas consecuencias muy desalentadoras para varios estudiantes. Aproximadamente, el 30% de los candidatos fracasan en el examen. Tienen una segunda oportunidad, pero si en esta última tampoco aprueban, perdieron seis de sus mejores años sin tener al final nada en sus manos.⁶ No tanto para aliviar esta situación sino más bien para impedir que los estudiantes, sea por comodidad o por miedo de fallar, se tomen demasiado tiempo hasta su Examen Final se introdujo el llamado *primer intento libre* (*Freiversuch*) en los años 90: a cualquier candidato que rinda su Primer Examen Estatal antes de haber pasado el cuarto año desde su ingreso a la facultad se le da un intento adicional. Si fracasa en este primer intento no se lo cuenta, y si aprueba sin estar satisfecho con la nota recibida se le permite que intente mejorar su resultado en el próximo examen.

Este modelo de formación ha sido duramente criticado durante mucho tiempo, pero no se ha podido llegar a cambios fundamentales, los cuales irían en contra del pensamiento conservador del sistema judicial de Alemania así como de la opinión mayoritaria en general en Alemania. Sin embargo, en los años noventa se multiplicaron y se concretizaron las críticas.⁷ Por eso (y no por la Declaración de Bolonia de 1999) es que se

⁵ Esto es así porque muchos empleadores simplemente ignoran la nota de la nueva parte universitaria y solo toman en cuenta la parte tradicional estatal cuya evaluación consideran menos arbitraria.

⁶ Este problema, una injusticia masiva de la cual se habla poco en Alemania, ya tiene una historia tan larga como el sistema educativo mismo. Véase EBERT, Ina, *Die Normierung der juristischen Staatsexamina und des juristischen Vorbereitungsdienstes in Preußen (1849-1934)*, Berlin, Duncker & Humblot, 1995, pp. 74-78.

⁷ Comparar como ejemplo de este debate ERICHSEN, Hans-Uwe, "Thesen zum Elend und zur Reform des Jurastudiums", en *Juristische Ausbildung*, vol. 20 (1998), pp. 449-452; para una orientación en lengua española BULL, Hans Peter, "¿De una facultad

llevaron adelante las mencionadas reformas.⁸ Hoy en día, sin embargo, se pueden resumir las experiencias a causa de las reformas como una desilusión, pareciéndose a otras reformas educativas de los últimos años.⁹

C. LA EDUCACIÓN PRÁCTICA

¿Cómo sigue el camino del futuro abogado luego del Primer Examen Estatal? Llegado este punto, los estudiantes ya no se llaman estudiantes sino *juristas* y teóricamente pueden ejercer muchas funciones profesionales, menos la de juez, fiscal o abogado. Muchos aprovechan el momento para escaparse de las oscuras catacumbas de la dogmática jurídica y se postulan en el Ministerio de Relaciones Exteriores para ser diplomáticos; algunos otros se postulan en empresas para separarse un poco del área jurídica.

El que quiere dedicarse al mundo del derecho, sin embargo, tiene que llegar a ser *jurista pleno* ("Volljurist"). Es decir, aprobar otro examen al final (Segundo Examen de Estado, *zweites Staatexamen*), luego de un período de dos años de educación práctica, un tipo de *traineeships* judicial. Esta educación práctica ya no se hace en las universidades sino completamente fuera del mundo académico. Los estudiantes se postulan en uno de los tribunales regionales superiores (*Oberlandesgerichte*) para obtener una plaza en el "*Referendariat*" (estudios prácticos) y ser empleados por

de derecho hacia una Fachhochschule con nociones básicas de derecho?", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 3, nro. 5 (2005), pp. 117-133.

⁸ GRESSMANN, Michael (ed.), *Die Reform der Juristenausbildung. Einführung. Texte. Materialien*, Köln, Bundesanzeiger-Verlag, 2002, documenta la reforma en detalle. Sobre la misma también MAGER, Ute, "Die Ausbildungsreform von 2002. Ziele, Inhalte, Erfahrungen und Folgerungen für weitere Reformen", en BALDUS, Christian, Thomas FIKENAUER y Thomas RÜFNER (ed.), *Bologna und das Rechtsstudium. Fortschritte und Rückschritte der europäischen Juristenausbildung*, Tübingen, Mohr Siebeck, 2011, pp. 241 ss.

⁹ En vez de reducir las exigencias en los exámenes, como lo reclamó entre otros BÖCKENFÖRDE, Ernst-Wolfgang, "Juristenausbildung-auf dem Weg ins Abseits?", en *Juristenzeitung*, vol. 52, 1997, p. 324, las cantidades de materias aumentaron aún más. En las facultades de derecho la estructura actual, así como la mencionada introducción de la *prueba libre* (*Freiversuch*), han llevado prácticamente a la extinción de la idea universitaria alemana. Hablar de una "unidad de enseñanza e investigación" y del "modelo universitario alemán" tradicional de acuerdo con las ideas de Wilhelm von Humboldt, sería en la actualidad mero cinismo.

un sueldo modesto pagado por el Estado que, sin embargo, permite sobrevivir. Durante unos meses se trabaja con un abogado; unos meses al lado de un juez en derecho penal o un fiscal donde tiene que hacer los alegatos orales en juicios penales; otro tiempo se está con un juez en causas civiles esbozando los fundamentos de sus sentencias o manejando la recepción de prueba; luego unos meses en el área de derecho público, ya sea en el ámbito de un Ministerio federal o local u otra dependencia administrativa o en un tribunal administrativo, entre otras estaciones de práctica. Se agregan más estaciones opcionales que suelen ser preferentemente utilizadas para establecer contacto con un futuro empleador, por ejemplo, un gran bufete de abogados.

D. *EL SEGUNDO EXAMEN ESTATAL*

Al final del “*Referendariat*” está el *Segundo Examen Estatal* que, esencialmente, no resulta mucho más fácil que el primero y que también exige varios meses de preparación, por más que la mayoría de los candidatos ya no lo sientan tan difícil, probablemente por costumbre. Este examen está completamente marcado por el pensamiento judicial, casi siempre desde el punto de vista de un tribunal sentenciador. Se extiende también a todas las áreas más importantes del derecho pero suele tener aún menos inclinación a problemas académicos y exige la resolución de los casos también con respecto al derecho procesal, exactamente como suele ser en los tribunales: con la redacción de resoluciones judiciales, tanto providencias como sentencias, incluyendo su parte resolutive tal como su parte de fundamentación *lege artis*. Desde hace muy poco tiempo, pero cada vez más, se encuentran exámenes que también ponen por delante la perspectiva de un abogado litigante.

Los exámenes orales que siguen a los exámenes escritos incluyen en este caso una tradición particular: la llamada *presentación de expedientes*. Cada candidato recibe, antes del examen, un caso y debe prepararlo (una solución con argumentos y diferentes enfoques) en un cuarto separado durante una hora con los textos de las leyes alemanas como única asistencia. Normalmente, el tiempo resulta escaso, por lo cual, después de esto muchos entran en su examen oral sin haber terminado de preparar el caso. Aquí se les da exactamente 10 minutos para presentar

los hechos y su solución jurídica sin leerla, sino explicándola y defendiéndola frente a la comisión. Una tarea muy cercana a la realidad ya que ni jueces ni abogados suelen tener tanto tiempo para preparar sus presentaciones en comparación con los profesores de derecho.

A esta altura, el joven jurista alemán tendrá alrededor de 28 o 30 años. Con el Segundo Examen Estatal logró automáticamente la *habilitación para desempeñarse como juez*. Quiere decir que todos los juristas plenos en Alemania están principalmente formados para la carrera de la magistratura. Aprobado el Segundo Examen de Estado se puede elegir, sin embargo, cualquier otra profesión jurídica, ya que no hay que rendir exámenes adicionales para la admisión en un bar de abogados (colegio o asociación de abogados) para ejercer como litigante (*admission to the bar*). No obstante, quizás por esto, existe una fuerte jerarquía entre las profesiones jurídicas. Los escribanos, jueces, fiscales y los juristas en los Ministerios forman la élite jurídica. Sin buenas notas jamás se accede a estos puestos. Respecto de los demás, el 75% de los candidatos, casi todos se vuelven abogados. Los bufetes grandes e internacionales exigen notas tan buenas como el Estado, al mismo tiempo tienen un sueldo inicial que un juez jamás podrá recibir, ni en el mejor momento de su carrera, directamente antes de su jubilación.¹⁰ Por todo ello, a causa de los exigentes procedimientos en los exámenes y las notas duras al final, se va creando una fuerte conciencia de clase entre los que pasaron los exámenes con éxito obteniendo los mejores promedios, un tipo de orgullo de casta. Evidentemente, los jueces alemanes se ven como una élite, llevan consigo esta autoestima y los inmuniza.

III. ENFOQUE DEL CASO Y EFICIENCIA EN SU DIMENSIÓN HISTÓRICA

Desde el extranjero, la situación alemana es, en varios aspectos, particular y poco común. Se constata una fuerte relación entre las necesidades de la práctica judicial y la formación jurídica, las cuales están engranadas la una con la otra. Ello no sólo es cierto con respecto al *Referendariat* (lo

¹⁰ Mientras que el sueldo inicial en los grandes bufetes ronda actualmente los 100.000 EUR por año, un juez normal del nivel R1 suele terminar percibiendo alrededor de 70.000 EUR solamente.

que no sorprendería a nadie) sino también en los estudios académicos y la formación en su totalidad. Por supuesto, la Universidad es el lugar de la reflexión libre e intelectual. Pero ya durante los estudios, en las mencionadas prácticas, siempre se trata de soluciones de casos y sobre todo de organización del tiempo. Hasta cierto grado se puede detectar una reticencia a la observación de conceptos y doctrinas escolásticas en Alemania. Por ejemplo, largas discusiones sobre la esencia y el núcleo conceptual de la noción del *acto jurídico* no tienen nada que ver en la formación de juristas alemanes, tampoco en la Universidad. Al mismo tiempo sí se realiza la formación completamente en el plano teórico-conceptual de la dogmática jurídica. Se la puede imaginar como una forma de *Law in action*; sin embargo, no como la de los sociólogos del derecho (que se encuentran, desde luego, estrictamente opuestos a los ideales predominantes) sino como un tipo de *Legal dogmatics in action*.¹¹

Por ende, en el centro de la formación alemana de juristas no está la reflexión crítica al conjunto normativo desde un punto de vista externo (como *critical legal studies, feminist or gender theory, race and law*, por ej.). Se parece más bien a una ciencia aplicada, como la medicina: el estudiante de derecho en Alemania debe orientarse en el estudio de nuevas estructuras normativas, de manera eficiente y sin ayuda de nadie, hacer uso razonable de las técnicas de la interpretación y llegar a aplicar normas desconocidas de manera sólida en casos nuevos.¹² De hecho, comparán-

¹¹ Por ende es que relacionando la cultura de enseñanza alemana con los tipos de ideales educativos estadounidenses que GORDON, Robert W., "Distintos modelos de educación jurídica y las condiciones sociales en las que se apoyan", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 2, nro. 3, 2004, sistematiza, se tendría que ubicar a la misma entre su tercera y cuarta categoría.

¹² Sobresale el hecho de que muchos profesores alemanes de Derecho Civil, cuyo ideal académico se encuentra relativamente cerca de esta idea, tienden a paliar cualquier tipo de conflicto entre ciencia de derecho y la cercanía de la misma a la práctica jurídica. Según ellos ambas deberían estar relacionadas armónicamente. Incluso comparando la cultura jurídica alemana con otras, ella se destaca precisamente por el *intenso diálogo* entre la ciencia y la práctica. Véase, por ej., la argumentación de Claus-Wilhelm Canaris en una polémica pública con Christoph Möllers, Oliver Lepsius y otros, como consecuencia del escándalo Guttenberg (en *Frankfurter Allgemeine Zeitung* del 23-3, 6-4 y 18-5-2011). Así como también DAUNER-LIEB, Barbara, "Lehrforschung und forschendes Lernen im Jurastudium", en HOF, Hagen y Peter GÖTZ VON OLENHUSEN (ed.), *Rechtsgestaltung. Rechtskritik. Konkurrenz von Rechtsordnungen... Neue Akzente*

dolo con estudiantes de otros países, posee un nivel de análisis sistemático curiosamente alto, por un lado, pero deficitario en cuestiones de conocimiento general, por el otro.

Esto no ha sido siempre así. Hasta el siglo XVIII, las diferentes tradiciones y estilos de formación jurídica en el viejo continente dejaron ver una semejanza entre ellos que ya no existe hoy en día.¹³ Desde temprano, sin embargo, cobraron importancia en el espacio de habla alemana nuevas corrientes retórico-pedagógicas. Estas corrientes buscaron racionalizar las costumbres judiciales vigentes de aquel entonces y redactaron con ese propósito varias instrucciones.¹⁴ En el siglo XVIII, por ejemplo, el renombrado profesor de Derecho Johann Stephan Pütter fundó una escuela práctica en la ciudad de Göttingen (Gotinga), la cual llegó a tener mucha reputación. En la misma, la enseñanza del derecho giraba en torno de cómo proceder correctamente con los expedientes de un Tribunal.¹⁵ Fue a través de ello que se estableció la llamada *técnica relacional* (*Relationstechnik*), una doctrina de ordenamiento jurídico muy importante en Alemania. Según las nuevas instrucciones, un Juez en un Proceso Civil Adversarial, donde rige la carga de prueba de los hechos en cabeza de los litigantes, estaba obligado a evaluar y racionalizar la relevancia

in der Juristenausbildung, Baden-Baden, Nomos, 2012, p. 138, y con acento ERNST, Wolfgang, "Gelehrtes Recht. Die Jurisprudenz aus der Sicht des Zivilrechtslehrers", en ENGEL, Christoph Engel y Wolfgang SCHÖN (ed.), *Das Proprium der Rechtswissenschaft*, Tübingen, Mohr Siebeck, 2007, p. 41: "No hay nada más práctico que una buena teoría". Por el contrario, mucho más distanciado LEPSIUS, Oliver, "Kritik der Dogmatik", en KIRCHHOF, Gregor, Stefan MAGEN y Karsten SCHNEIDER (ed.), *Was weiß Dogmatik? Was leistet und wie steuert Dogmatik des Öffentlichen Rechts?*, Tübingen, Mohr Siebeck, 2012, pp. 43-61.

¹³ RANIERI, Filippo, "Stilus Curiae. Zum historischen Hintergrund der Relationstechnik", en *Rechtshistorisches Journal*, vol. 4, 1985, pp. 75-88; *ibíd.*, "Styles judiciaires dans l'histoire européenne: modèles divergents ou traditions communes?", en JACOB, Robert (ed.), *Le juge et le jugement dans les traditions juridiques européennes. Études d'histoire comparée*, París, LGDJ, 1996 (sobre el caso particular alemán pp. 182-185).

¹⁴ Los escritos de Justus Claproth o de Carl Ferdinand Hommel analiza SCHRÖDER, Jan, *Wissenschaftstheorie und Lehre der "praktischen Jurisprudenz" auf deutschen Universitäten an der Wende zum 19. Jahrhundert*, Frankfurt a. M., Klostermann, 1979, pp. 60-65.

¹⁵ Sobre el tratado de PÜTTER, *Über die beste Art aus Acten zu referieren (Acerca del mejor modo de reportar los expedientes)* de 1797 véase KROESCHELL, Karl, *Deutsche Rechtsgeschichte. Band 3: Seit 1650*, 3ª ed., Wiesbaden, 2001, pp. 52 s., con la reproducción del texto.

jurídica de los alegatos presentados por cada una de las partes. Esta técnica trajo aparejada eficiencia, racionalidad y una estricta disciplina de los jueces a la hora de redactar sus argumentos. Además permitió reducir el trabajo judicial a los aspectos realmente cruciales del procedimiento concreto, exigió argumentos y fundamentos claros e impidió digresiones barrocas con explicaciones superfluas. En el Estado absolutista de Federico II el Grande (1740-86), marcado por el llamado despotismo ilustrado, esta técnica logró tanta reputación que se incluyó expresamente en el ordenamiento prusiano sobre los procedimientos judiciales de 1795, a efectos de garantizar la calidad del trabajo de los tribunales.¹⁶ Asimismo, y más allá del mundo jurídico, esta técnica resultó ser reconocida no sólo como un arabesco trivial y formal de algunos juristas. Las nuevas instrucciones no sólo impresionaban por su racionalidad en los tribunales sino que también servían como ejemplo de clarificación intelectual en general, es decir, como un modelo del tratamiento exacto de problemas complejos marcados por argumentos antagónicos.¹⁷

Aún hoy en día es la *técnica relacional* la base de la formación jurídica alemana, por más que algunos la consideren algo anticuada.¹⁸ Desde luego que esta técnica se aprende recién en el *Referendariat* y en el Segundo Examen Estatal. Pero para la formación del jurista en su totalidad es algo así como una brújula, no para su estructura hacia afuera (el currículo,

¹⁶ No se trató de la mera adopción de una moda retórica sino que explícitamente se intentó suprimir la gran incertidumbre acerca del contenido de las decisiones judiciales así como la duración muy larga de los procesos, a través de una instrucción de los jueces. Véase sobre esto BUSCH, Sylvia, *Die Entstehung der Allgemeinen Gerichtsordnung für die Preussischen Staaten von 1793/95*, Frankfurt a. M., Lang, 1999, pp. 33, 35, 113.

¹⁷ En aquellos años, estas nuevas instrucciones tuvieron influencia, por ejemplo, en Emanuel Kant. LEGE, Joachim, "Wie juristisch ist die Vernunft? Kants 'Kritik der reinen Vernunft' und die richterliche Methode", en *Archiv für Rechts und Sozialphilosophie*, vol. 76, 1990, pp. 220-223, explica cómo este estuvo impresionado por el ideal contemporáneo de cómo el análisis judicial de dos alegatos adversarios debería estar hecho *de lege artis*, y cómo él mismo aplicó la *técnica relacional*. Es evidente que este proceder también se corresponda bien con conceptos como el de LUHMANN, Niklas, *Legitimation durch Verfahren*, 3ª ed., Frankfurt, Suhrkamp, 1993, pp. 114 s., 133 s., que basa la legitimación del procedimiento en una *programación condicional de la toma de decisiones*.

¹⁸ Existen críticas, p. ej. GRUNSKY, Wolfgang, "Wert und Unwert der Relationstechnik", en *Juristische Schulung*, vol. 12, 1972, pp. 27-35, 137-141, pero son pocas.

por ejemplo), sino con respecto al método de cómo se enseña. Ya durante los estudios universitarios el joven jurista aprende que debe pensar y orientarse según las normativas sustanciales que establecen y forman derechos concretos (*Anspruchsgrundlagen*). De esta forma se asegura que el estudiante domine cómo construir una pretensión real. Es decir, se enseña a pensar no sólo sobre la base de las normas y su contenido, sino que lo decisivo es que dichas normas forman parte de cadenas o redes normativas que pueden constituirse de manera distinta para cada caso diferente. Todo el resto queda de lado.¹⁹ Y como el juez, el estudiante alemán debe proceder de manera objetiva y neutral, según el estilo de redacción de un dictamen jurídico (el llamado *Gutachtenstil*). Su pensamiento, en términos del fundamento de la pretensión (*Anspruchsgrundlagen*), y su procedimiento, correspondiendo al mencionado *Gutachtenstil*, son algo así como los reflejos de la *técnica relacional* en el campo del derecho material. Ellos fuerzan a un proceder rápido y eficiente, enfocando el caso presente y omitiendo todo lo que no es relevante, con referencia permanente al sistema normativo.²⁰

IV. EL ÉXITO DEL PENSAMIENTO JUDICIAL EN EL SIGLO XX

¿Pero cómo pudo desarrollarse todo esto a la luz de la ciencia jurídica alemana? ¿Qué expresiones causarían en el rostro de sabias figuras tan ilustres como Savigny, Puchta, Jhering, Laband o Gierke, o de los demás eruditos como Texeira de Freitas, Vélez Sársfield, Bello u otros juristas latinoamericanos que los han recogido, la formación actual de juristas

¹⁹ Uno de los más importantes y mejores manuales para los estudiantes alemanes en Derecho Civil, MEDICUS, Dieter, *Bürgerliches Recht. Eine nach Anspruchsgrundlagen geordnete Darstellung zur Examensvorbereitung*, 21ª ed., Köln et al., Heymanns, 2007, no está escrito y construido según las materias del Derecho sino que está, en su totalidad, presentado atendiendo a la sistemática de los posibles fundamentos de pretensiones, a la cual se integran todas las excepciones y explicaciones, las discusiones académicas, las decisiones de la Corte Suprema, en suma: todo el saber más importante del Derecho Civil alemán. Para una pronunciada crítica de esto véase GROSSFELD, Bernhard, "Examensvorbereitung und Jurisprudenz", en *Juristenzeitung*, vol. 47, 1992, pp. 22-27.

²⁰ Por ello es que algunos profesores alemanes de derecho explícitamente describen a su disciplina como una *ciencia de toma de decisiones*, por ej.: VOSSKUHLE, Andreas, "Methode und Pragmatik im Öffentlichen Recht", en BAUER, Hartmut Bauer et al. (ed.), *Umwelt, Wirtschaft und Recht. Wissenschaftliches Symposium aus Anlaß des 65. Geburtstages von Reiner Schmidt*, Tübingen, Mohr Siebeck, 2002, pp. 177-181.

en Alemania? ¿Asombro o reproche? No es difícil imaginarse que todos ellos, durante el largo siglo XIX de la ciencia jurídica alemana, habían recibido una formación completamente diferente y que su concepto del derecho tal como de la enseñanza jurídica era otro: el derecho figuraba, en la llamada Escuela Histórica del Derecho, como una pertenencia histórica estrechamente relacionada con el espíritu de cada pueblo (*Volksgeist*). De acuerdo con Friedrich Carl von Savigny (1779-1861), el derecho del pueblo alemán aún no había sido lo suficientemente desarrollado y conceptualmente elaborado como para poder concretizarse su codificación. Según él, faltaba crecimiento orgánico del Derecho alemán, y los responsables para crear el nuevo nivel jurídico requerido eran los juristas académicamente formados, pues solo ellos podían descifrar el *espíritu* del pueblo alemán. Entre ellos, sin embargo, no figuraban jueces o abogados sabios, sino que el derecho debía estar en las manos de los eruditos, los profesores del derecho. Históricamente formados e interpretando el derecho alemán según las doctrinas pandectistas contemporáneas, solo ellos podían también garantizar la justa educación y evaluación de los futuros juristas. De hecho fue solo después de 1870 que la formación universitaria de juristas en Alemania fue tomando un rumbo particular, aparentemente como reacción a la industrialización y modernización. Hasta finales del siglo XIX seguían existiendo las viejas tradiciones universitarias. Si se mira, por ejemplo, el procedimiento de los exámenes jurídicos a mediados de siglo, como están documentados en cartas privadas o en los archivos, se descubre que fácilmente se podía puentear el examen estatal mediante un examen especial, puramente histórico-filológico, casi idílico, el cual era tomado por los profesores.²¹ No solo existían soluciones de casos concretos sino que siempre se trataba de conocimiento. Raras eran las veces en que el sistema judicial se oponía a esto: sin rechistar los jueces respetaron la competencia y el saber de los profesores. Desde un punto de vista actual, durante buena parte del

²¹ Para hacerse una idea de la realidad de los exámenes alrededor de 1860 véase BORETIUS, Agathe (ed.), *Alfred Boretius. Ein Lebensbild in Briefen 1849-1874*, Berlin, Schneider, 1900, pp. 121-125. Aún se solían tomar muchos exámenes en latín también, en 1867, por ej., el luego famoso erudito Otto von Gierke tuvo que presentar la defensa de su *Habilitation* en latín (STUTZ, Ulrich, "Zur Erinnerung an Otto von Gierke", en *Zeitschrift der Savigny-Stiftung für Rechtsgeschichte. Germanistische Abteilung*, vol. 43, 1922, p. XIV).

siglo XIX, los mejores jueces alemanes de aquel entonces parecen niños tímidos mirando con ojos grandes hacia los eruditos de la ciencia jurídica.

Pero alrededor de 1900 la situación cambió. No solo se promulgó por primera vez un Código Civil alemán (*Bürgerliches Gesetzbuch*). También, dentro del foro de las ciencias jurídicas, se extendieron las nuevas corrientes sociológicas y el llamado movimiento del Derecho libre (*Freirechtsbewegung*). Lo anterior llevó, paso a paso, al descrédito del hasta la fecha vigente concepto de derecho formal y lógicamente construido sobre la base de normas coherentes. Al mismo tiempo ya existía un tipo de casta judicial altamente diferenciada que se había establecido durante las décadas pasadas. Estos *judicial experts* comenzaron a oponerse a la hegemonía de los nobles profesores dominantes en tanto estimaban la imperiosa necesidad de una formación tecnocrática, ajustada a la práctica judicial para así poder orientar, o mejor dicho sujetar, las nuevas estructuras complejas de la nueva sociedad industrializada. Ya en 1877 se había regulado el perfil general del Examen Estatal de Derecho para toda la Nación recientemente unida.²² Sin embargo, solo a partir de alrededor de 1900 comenzó a adoptar la figura que posee hasta nuestros días.²³

No solo en un cuerpo judicial orientado hacia cuestiones del procedimiento civil se observan las repercusiones del cambio. La historia alemana en general, al igual que ocurrió en otros países, deja ver una alteración fundamental de la imagen del derecho entre 1870 y 1930. Michael Stolleis la describió como el "surgimiento del Estado intervencionista", como resultado de la industrialización.²⁴ Aparecieron cada

²² EBERT, *Die Normierung der juristischen Staatsexamina und des juristischen Vorbereitungsdienstes in Preußen (1849-1934)* cit. nota 6, pp. 401-410, 415; sobre el llamado Congreso de Eisenach de 1896, pp. 101-103. Se adaptó para toda Alemania el modelo de tradición prusiana en la cual ya existían Exámenes Estatales desde el siglo XVIII, véase DILCHER, Gerhard, "Die preußischen Juristen und die Staatsprüfungen. Zur Entwicklung der juristischen Professionalisierung im 18. Jahrhundert", en KROESCHELL, Karl (ed.), *Festschrift für Thieme zu seinem 80. Geburtstag*, Sigmaringen, Thorbecke, 1986, pp. 295-305.

²³ EBERT, *Die Normierung der juristischen Staatsexamina und des juristischen Vorbereitungsdienstes in Preußen (1849-1934)* cit. nota 6, pp. 118-120; JESCHECK, Hans-Heinrich, *Die juristische Ausbildung in Preußen und im Reich. Vergangenheit und Gegenwart*, Berlin, Junker und Dünnhaupt, 1939, pp. 88-98.

²⁴ STOLLEIS, Michael, "Die Entstehung des Interventionsstaates und das öffentliche Recht", en *Zeitschrift für Neuere Rechtsgeschichte*, vol. 11, 1989, pp. 129-147.

vez más normas, leyes, reglamentos y reglas técnicas que habían de ser integradas en el conjunto de la visión tradicional-dogmática de un derecho unitario y coherente. Surgieron derechos privados especiales y codificaciones particulares en paralelo al Código Civil.²⁵ También el derecho público creció rápidamente y planteaba nuevas preguntas. Se puede hablar de una marea de referencias. Antes, los profesores del derecho pandectista del siglo XIX podían disfrutar de una autoestima siendo los *dueños* de las normas jurídicas, con los jueces como *servidores* de las leyes.²⁶ Ahora, el juez alemán de a poco iba convirtiéndose, según los comentarios contemporáneos, de *servidor* a *guarda* del derecho y las normas que se multiplicaban.²⁷ Las decisiones de las cortes alemanas superiores, sus sentencias y sus motivos fueron más accesibles, se comenzaron a publicar compilaciones del trabajo realizado por el Poder Judicial, algo que aun en los tiempos de Savigny hubiera sido imposible.²⁸ Al mismo tiempo se estableció el género literario del *comentario* de una forma nueva, específicamente alemana: sucesivamente surgieron los varios, hoy innumerables, comentarios de ley. Ellos registran, con fines de aplicación práctica, las tendencias de la jurisdicción alemana, así como también sintetizan las opiniones de la ciencia jurídica con respecto a cada artículo de la ley comentada. En cierta medida, estructuran el discurso dogmático del derecho alemán de manera teórico-práctica. Lo anterior es poco co-

²⁵ NÖRR, Knut Wolfgang, *Zwischen den Mühlsteinen. Eine Privatrechtsgeschichte der Weimarer Republik*, Tübingen, Mohr Siebeck, 1988, pp. 29-40.

²⁶ Las tradiciones antagónicas de la Europa del siglo XIX que se ven, sobre todo, en Inglaterra, Francia y Alemania, con sus distintos conceptos e imágenes en cuanto al rol de los jueces, son resumidas por VAN CAENEGEM, Raoul Charles, "'Oráculos da Lei' ou 'Boche de la Loi'. Considerações Históricas sobre o papel dos Juizes", en BARBAS HOMEM, António Pedro (ed.), *O perfil do Juiz na tradição ocidental. Seminário Internacional*, Coimbra, 2008, pp. 35-51.

²⁷ Comparar SCHRÖDER, Jan, *Gesetzesauslegung und Gesetzesumgehung. Das Umgehungs-geschäft in der rechtswissenschaftlichen Doktrin von der Spätaufklärung bis zum Nationalsozialismus*, Paderborn et al., Schöningh, 1985, pp. 22-25, 32-37; OGOREK, Regina, *Richterkönig oder Subsumtionsautomat? Zur Justiztheorie im 19. Jahrhundert*, Frankfurt, Klostermann, 1986, pp. 265-268.

²⁸ HAFERKAMP, Hans-Peter, "Dogmatisierungsprozesse im 'heutigen Römischen Recht' des 19. Jahrhunderts", en ESSEN, Georg y Nils JANSEN (ed.), *Dogmatisierungsprozesse in Recht und Religion*, Tübingen, Mohr Siebeck, 2011, pp. 273 s.

nocido en otras culturas jurídicas, no obstante, es una característica muy importante de la cultura jurídica alemana.²⁹

Fue como corolario de todo esto que la casta judicial alemana tuvo tanto éxito en transmitir su propia imagen, su tarea y la responsabilidad con respecto a su oficio, y, a su vez, determinó la orientación de la brújula interior de la formación jurídica en Alemania. En el correr de las siguientes décadas, la importancia de los jueces fue aumentando para el concepto alemán de lo que era el derecho. Ya en 1968, el autor estadounidense J. P. Dawson detectaba una *revolución casuística* también en la Alemania del siglo XX que se distanciaba notoriamente con respecto al siglo anterior.³⁰ Frente a esto, y puesto que tanto las materias así como las referencias jurídicas seguían en aumento, se concluía que cualquier tipo de unidad e igualdad tan solo podía resultar de una técnica e interpretación jurídica que se basara en métodos formalizados y comunes. Luego, la formación jurídica tenía que enfocarse más bien en estas técnicas en vez de crear un conocimiento aislado y momentáneo. Por ende, a lo largo del siglo XX, se observó un incremento significativo de las exigencias y el grado de dificultad en los Exámenes Estatales que solían basarse cada vez más en las mencionadas técnicas.³¹ A partir de 1960 y 1970, la formación jurídica alemana, ya en gran medida tecnocrática, se radicalizaba aún más, puesto que las viejas preguntas de conocimiento y doc-

²⁹ La convicción alemana, mencionada en la nota 12, de que la ciencia y la práctica jurídica deberían estar estrechamente relacionadas ya se marcó alrededor de 1900 y luego llevó adelante a este desarrollo. Sobre el contexto comparar WILLOWEIT, Dietmar, "Juristische Literatur des 20. Jahrhunderts", en *ibid.* (ed.), *Rechtswissenschaft und Rechtsliteratur im 20. Jahrhundert*, München, CH Beck, 2007, pp. 23 ss., también HENNE, Thomas, *Die Entstehung des Gesetzeskommentars in Deutschland im 19. und 20. Jahrhundert*, en KÄSTLE, David y Nils JANSEN (ed.), *Kommentare in Recht und Religion*, Tübingen, Mohr Siebeck, 2014, pp. 321-328; sobre el comentario alemán más ejemplar, el llamado *Palandt*, véase JANSEN, Nils, *The Making of Legal Authority. Non-legislative Codifications in Historical and Comparative Perspective*, Oxford, OUP, 2010, pp. 121-126.

³⁰ DAWSON, John P., *The Oracles of The Law*, Ann Arbor, The University of Michigan Law School, 1968, pp. 432-502.

³¹ JESCHECK, *Die juristische Ausbildung in Preußen und im Reich. Vergangenheit und Gegenwart*, *op. cit.*, nota 24, pp. 93 y s.; KORITZ, Nikola Anna, *Die Entwicklung des Schwierigkeitsgrades des ersten juristischen Staatsexamens in den letzten 100 Jahren dargestellt am Beispiel bayerischer zivilrechtlicher Examensklausuren*, Inaugural-Dissertation FU Berlin, 1995, p. 165.

trinas desaparecieron casi en su totalidad y tan solo se tomaban exámenes sobre la base de soluciones de casos.³² A esta altura, la distancia hacia el viejo modelo universitario alemán ya era notable. Finalmente, a partir de la mencionada introducción del llamado *primer intento libre del Primer Examen de Estado (Freiversuch)* a inicios de los años 90 en las facultades de derecho alemanas, como así también por la cultura e institución de los *seminarios*, el último residuo del viejo modelo universitario se ha convertido en una fórmula vacía y en vías de extinción.

V. LA FORMACIÓN ALEMANA COMO CASO PARTICULAR

Una mirada al exterior de Alemania deja ver con claridad que este desarrollo era un caso particular y no forzado. Ya en el ámbito europeo se encuentran pocas equivalencias; más bien Europa está aún dominada por una diversidad impresionante de diferentes ideales.³³

A. SISTEMA JURÍDICO ROMANO

Muy distante del modelo alemán se ubica, por ejemplo, el sistema jurídico romano. Ambos hablan lenguas diferentes, también con respecto a la formación jurídica. Esto se aplica igualmente a España, la cual sirve como país europeo de referencia en formación de juristas para muchos países latinoamericanos de habla castellana.³⁴ En estos casos los métodos

³² KORITZ, *Die Entwicklung des Schwierigkeitsgrades des ersten juristischen Staatsexamens in den letzten 100 Jahren dargestellt am Beispiel bayerischer zivilrechtlicher Examensklausuren*, *op. cit.*, nota 31, p. 149, autobiográficamente BÖCKENFÖRDE, "Juristenausbildung-auf dem Weg ins Abseits?", *op. cit.*, nota 9, pp. 318 s.

³³ No queda mucho de los cantos lírico-celebrativos como el de HÄBERLE, Peter, "Der europäische Jurist", en *Jahrbuch des öffentlichen Rechts der Gegenwart, Neue Folge*, vol. 50, 2001, pp. 123-157, si se toma en serio la realidad. Ni siquiera existe aún un resumen comprensivo, estructurado y comparativo sobre las diferentes mentalidades educativas en Europa, LONBAY, Julian, "Differences in the Legal Education in the Member States of the European Community", en DE WITTE, Bruno y Caroline FORDER (ed.), *The Common Law of Europe and the future of legal education*, Deventer et al., Kluwer, 1992, pp. 75-93, por ej.: sólo ofrece algunos parámetros. Entre la literatura abundante sobre el tema, el aporte más sustancial es, con creces, RANIERI, Filippo, *Juristen für Europa. Voraussetzungen und Hindernisse für ein "europäisches" juristisches Ausbildungsmodell*, Berlín, LIT Verlag, 2006, incluyendo una bibliografía extensiva.

³⁴ PINTO, Mónica, "Developments in Latin American Legal Education", en *Penn State International LawReview*, vol. 21, 2002, p. 63.

y puntos de partida para la formación de juristas se desvían significativamente del pensamiento alemán. Hablar de formación jurídica significa, muchas veces, referirse en primer lugar al currículo. En vez de la técnica eficiente para la resolución de casos, domina aquí una tarea educativa con el fin de cultura y conocimiento general. En las materias dogmáticas todavía se vive un fuerte tradicionalismo: se explican las leyes extensivamente, pero no se ilustra tanto la relevancia práctica de las normas. Los exámenes se basan en el uso de la memoria, frecuentemente se toman exámenes orales y el procedimiento es exclusivamente universitario. La meta parece ser un conocimiento enciclopédico, lo cual ha producido vivos y didácticos debates en la actualidad, no solo en España³⁵ sino también en otros países,³⁶ críticas que, a su vez, ya tienen una historia

³⁵ La educación legal en España sufre de la persistencia del “formato predominante de la lección magistral”, de una imagen de la materia “fraccionada en ‘ramas’ del Derecho excesivamente separadas e incomunicadas entre sí”. Además se inculca “una visión formalista del Derecho” por lo cual, la enseñanza española aún sigue, según la drástica crítica de PÉREZ LLEDÓ, Juan Antonio, “Teoría y Práctica de la Enseñanza del Derecho”, en LAPORTA, Francisco J. (ed.), *La enseñanza del Derecho. Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid*, nro. 6 (2002), Madrid, pp. 201 s., 206 s., “poco práctica” y “poco teórica” a la vez. Similar GARCÍA AÑÓN, José, “Transformaciones en la docencia y el aprendizaje del derecho. ¿La educación jurídica como elemento transformador?”, 2013, pp. 18, 32, y también GARCÍA MEDINA, Javier, “Cambios en la formación del jurista en España”, 2013, pp. 54-58, ambos en AÑÓN, José García (ed.), *Transformaciones en la docencia y el aprendizaje del Derecho. Actas del Quinto Congreso Nacional de Docencia en Ciencias Jurídicas*, Valencia, 11/13-9-2013, Valencia, Facultat de Dret, Universitat de València.

³⁶ También en América Latina la clase magistral clásica de tradición didáctica romana recibe nuevamente muchas críticas, véase por ej.: BERGOGLIO, María Inés, “Las facultades de derecho argentinas entre las tradiciones y los esfuerzos de cambio”, pp. 120-122, y MAGALONI, Ana Laura, “Cuellos de botella y ventanas de oportunidad de la reforma a la educación legal de élite en México”, pp. 279 s., 287 s., ambos en PÉREZ PERDOMO, Rogelio y Julia RODRÍGUEZ TORRES (ed.), *La formación jurídica en América Latina. Tensiones e innovaciones en tiempos de la globalización*, Bogotá, Universidad Externado de Colombia, 2006; PÉREZ CAZARES, Martín Eduardo, “Teoría de los conceptos en la enseñanza del Derecho sobre la base de casos concretos”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 10, nro. 20, 2012, pp. 41-44, lo cual favorece el método de caso, al igual que, en el debate español actual, PÉREZ ÁLVAREZ, María del Pilar, “Método del caso y aprendizaje cooperativo. Metodologías activas para la enseñanza del Derecho”, en GARCÍA AÑÓN, José (ed.), *Transformaciones en la docencia y el aprendizaje del Derecho. Actas del Quinto Congreso Nacional de Docencia en Ciencias Jurídicas*, Valencia, 11/13-9-2013, Valencia, Facultat de Dret, Universitat de València, 2013, pp. 232-239.

considerable.³⁷ Portugal se desvía poco del caso español,³⁸ al igual que ocurre para Italia.³⁹ Incluso la formación francesa, en comparación con el modelo alemán, se posiciona en este ámbito, por más que tenga una tradición didáctica propia de exámenes escritos y altamente formalizados (particularmente cultivando los *commentaires d'arrêt*).⁴⁰

B. SISTEMA JURÍDICO ANGLOAMERICANO

Axiomas completamente distintos son los que marcan la formación de juristas en Gran Bretaña y en Estados Unidos, respectivamente. En Inglaterra, para convertirse en *barrister*, tradicionalmente no se requieren estudios universitarios sino que se basa fundamentalmente en una formación práctica y en cursos particulares de la *Law Society*. En Estados Unidos la rama del derecho siempre figura como estudio suplementario, después de haberse formado en otra disciplina.⁴¹ Los exámenes de ingreso (*Law School Admission Tests*) representan el momento de selección más importante para la futura carrera pero naturalmente no exigen ningún conocimiento específicamente jurídico. Luego sí existen exámenes escritos

³⁷ Ver PÉREZ PERDOMO, Rogelio, *Tres ensayos sobre métodos de la educación jurídica*, Caracas, Universidad Central de Venezuela, 1974, pp. 30, 37 ss. Ya en el 1889, Francisco Giner de los Ríos señaló que la formación española adolecía de un "formalismo mecánico, verbal y memorista" y una considerable "pasividad del alumno" (GINER DE LOS RÍOS, Francisco, "Sobre la reorganización de los estudios de Facultad", en LAPORTA, Francisco J. (ed.), *La enseñanza del Derecho. Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid*, nro. 6 (2002), Madrid, [1889] p. 43).

³⁸ FERREIRA, Graça Enes, "A Universidade e o ensino do Direito em Portugal. Responder aos desafios", en *Revista da Faculdade de Direito da Universidade do Porto*, año 3, 2006, pp. 223 s., 229 s.

³⁹ LUPOI, Michele Angelo, "Entre tradición e innovación: la formación de un jurista en Italia", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 4, nro. 8, 2006, pp. 259-261.

⁴⁰ Una razón importante para la existencia de este tipo particular de examen es la escasez y el estilo lacónico de las decisiones de la *Cour de Cassation* francesa, ver WITZ, Claude, "Exercices et épreuves en usage dans la formation des juristes allemands, source d'inspiration pour les Facultés françaises", en HENRY, Xavier (ed.), *Mélanges en l'honneur du Professeur Gilles Goubeaux*, París, Dalloz, 2009, p. 586.

⁴¹ Por ende no sorprende que igualmente la discusión misma sobre la educación jurídica estadounidense posea características muy particulares. Un libro como el de MERTZ, Elizabeth, *The Language of Law School. Learning to "Think Like a Lawyer"*, Nueva York, OUP, 2007, por ejemplo, apenas podría ser escrito por parte de un docente del derecho continental.

donde domina la resolución de casos concretos, pero no considerados estos con un enfoque de sistema, sino que se valora más bien el nivel argumentativo en general (*policy choice*). Al final de los estudios no existe examen final, sino solamente llega el relativamente fácil *Bar Exam*. Los estudios se encuentran, en muchos casos, apartados de la práctica jurídica. Sobre todo las *Law Schools* más caras y renombradas se distinguen por un discurso académico altamente intelectual, mientras que solo las escuelas menos reconocidas se entregan más a las cuestiones y estructuras dogmáticas, a veces técnicas, del derecho de todos los días.⁴² Aparentemente esta es una de las razones de la importancia del *Law Clinic Movement* norteamericano, el cual aspira a enriquecer los estudios con más proximidad a la práctica jurídica y al mismo tiempo amplificar el asesoramiento jurídico *pro bono* en los Estados Unidos para las clases sociales más bajas. Desde un punto de vista alemán se lo podría interpretar más bien como un curioso enlace de dos falencias graves y características del sistema jurídico angloamericano: por un lado, lo lejos que se encuentra la práctica jurídica durante la enseñanza académica, al menos en las escuelas de élite estadounidenses, y, por otro lado, la masiva injusticia que surge de las costas y los costes de un proceso judicial.⁴³ Sin embargo,

⁴² Véase CARRINGTON, Paul D., "Butterfly effects: The Possibility of Law Teaching in a Democracy", en *Duke Law Journal*, vol. 41, 1992, pp. 789 s., o EDWARDS, Harry T., "The growing disjunction between legal education and the legal profession", en *Michigan Law Review*, vol. 9, 1992; recientemente WEST, Robin, *Teaching law. Justice, politics, and the demands of professionalism*, Nueva York, CUP, 2014.

⁴³ Hasta ahora Estados Unidos no se ha visto en la necesidad de adoptar medidas para regular las costas del proceso, de manera que se garantice el *Access to Civil Justice* también a los ciudadanos con menos recursos. En cuanto a la accesibilidad de su justicia civil, en las comparaciones internacionales aún figura en grados inferiores, comparar, por ej., en el *WJP Rule of Law Index 2014*, pp. 30 s. (<http://worldjusticeproject.org/rule-of-law-index>), o véase MAXEINER, James R., *Failures of American Civil Justice in International Perspective*, Nueva York, CUP, 2011; LANGBEIN, John H., "The Disappearance of Civil Trial in the United States", en *The Yale Law Journal*, vol. 122, 2012, p. 572. La razón principal para esto parece ser el predominio del afán de lucro por parte de los abogados en los sistemas jurídicos angloamericanos. En el Reino Unido, la situación no es menos precaria. Por un lado, debido a una práctica judicial que no está marcada por ningún tipo de *técnica relacional* o similar; por otro lado, a causa de un reglamento de las costas procesales considerado como absurdo en los litigios civiles, que favorecen a los abogados, ver ZUCKERMAN, Adrian, *On Civil Procedure. Principles of Practice*, 2^a ed., Londres, Sweet & Maxwell, 2006, pp. 1128-1132, o DWYER, Déirdre (ed.), *The Civil Procedure Rules Ten Years On*, Oxford, OUP, 2009, pp. 14-18, 155-246.

internacionalmente, también en las regiones de habla hispana, el *Law Clinic Movement* recibe gran atención y se ha vuelto muy exitoso.⁴⁴

C. LA FIJACIÓN ALEMANA CON LA TAREA DEL ESTADO

¿Será que el modelo alemán se verá influido por las mencionadas o por otras alternativas? En virtud de la Declaración de Bolonia de 1999, la unificación de las formaciones universitarias está en la agenda en muchas partes de Europa. En varios países ya provocó cambios en la enseñanza del derecho,⁴⁵ los cuales, sin embargo, han sido modificados nuevamente con posterioridad.⁴⁶ La discusión sobre estos cambios sirve como ejemplo incluso para la región Mercosur, de llegar al estadio de

⁴⁴ Véase BLOCH, Frank S. (ed.), *El movimiento global de clínicas jurídicas. Formando juristas en la justicia social*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2013. Sobre las discusiones de habla española comparar el artículo de Diego Blázquez-Martín en el volumen, y también BÖHMER, Martín F. (ed.), *La enseñanza del Derecho y el ejercicio de la abogacía*, Barcelona, Gedisa, 1999, o, entre otros, TORRES-ARENDTS, Irene, "Educación jurídica y estudiantes de derecho en Venezuela", en PÉREZ PERDOMO, Rogelio y Julia RODRÍGUEZ TORRES (ed.), *La formación jurídica en América Latina. Tensiones e innovaciones en tiempos de la globalización*, Bogotá, Universidad Externado de Colombia, 2006, pp. 380-383; WITKER, Jorge, "La enseñanza clínica como recurso de aprendizaje jurídico", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 5, nro. 10, 2007; sobre todo VILLARREAL, Marta y Christian COURTIS (ed.), *Enseñanza clínica del derecho. Una alternativa a los métodos tradicionales de formación de abogados*, México, Sans Serif Editores, 2007. Es interesante que en Gran Bretaña aún no ha llegado a recibir mucha atención (SYLVESTER, Cath, "Bridging the gap? The Effect of Pro Bono Initiatives on Clinical Legal Education in the UK", en *International Journal of Clinical Legal Education*, nro. 3, 2003).

⁴⁵ Es el caso de Holanda, Francia, Suiza, España y otros países. BALDUS, Christian, Thomas FINKENAUER y Thomas RÜFNER (ed.), *Bologna und das Rechtsstudium. Fortschritte und Rückschritte der europäischen Juristenausbildung*, Tübingen, Mohr Siebeck, 2011, ofrece una visión conjunta; para un comentario escéptico en traducción española véase BALDUS, Christian, "Calidad: ¿para qué, para quién? Una perspectiva alemana y continental sobre el llamado proceso de Bolonia", en *El Cronista del Estado Social y Democrático de Derecho*, nro. 4, 2009.

⁴⁶ Italia fue la primera en poner en práctica la reforma de Bolonia. Sin embargo, rápidamente se observó que los resultados eran demasiado pobres (un aspecto que se discute en España y otras partes también, aparentemente sin prestarle tanta atención). Ya en el 2004/2005 volvió a los estudios jurídicos obligatorios de cinco años. Ver CERULLI IRELLI, Vincenzo (ed.), *La riforma degli studi giuridici*, Napoli u. a., Scientifiche Italiane, 2005, un resumen en lengua española LUPOLI, "Entre tradición e innovación: la formación de un jurista en Italia", *op. cit.*, nota 39, pp. 255 s.

evaluación de las posibilidades de unificación de las formaciones jurídicas.⁴⁷ No obstante, casi todas las puestas en práctica de la declaración en el área de la ciencia jurídica resultaron muy frágiles. En ninguna parte se puede constatar un éxito evidente y más aún los cambios parecen llevar consigo una pérdida de calidad remarcable, lo cual sería una pesadilla para los funcionarios alemanes en los Ministerios de Justicia. Sus expectativas respecto a la formación jurídica están, a grandes rasgos, claras: el modelo alemán está hecho a medida para que “el Estado pueda llegar a la convicción” de que quien se postule para ser juez o funcionario “disponga de competencia en grado necesario”.⁴⁸ Esto ya era así en la época de Rudolph von Jhering y se mantiene hasta nuestros días.⁴⁹ Se suele ver como una fuerte ventaja, ya que garantiza la calidad máxima de los exámenes. Por supuesto que en todos los países existen las exigencias más altas, a veces altísimas, para entrar en la carrera de magistratura.⁵⁰ Consecuencias destacadas de la mentalidad alemana se ven,

⁴⁷ En Europa existen tradiciones judiciales radicalmente diferentes (RANIERI, Filippo, “Styles judiciaires dans l’histoire européenne: modèles divergents ou traditions communes?”, en JACOB, Robert (ed.), *Le juge et le jugement dans les traditions juridiques européennes. Études d’histoire comparée*, París, LGDJ, 1996) lo que suele reflejarse también, entre otros, en los alegatos frente al Tribunal de Justicia de la Unión Europea; de acuerdo con JAEGER JUNIOR, Augusto, “Lateinamerika”, en BALDUS, Christian, Thomas FIKENAUER y Thomas RÜFNER (ed.), *Bologna und das Rechtsstudium. Fortschritte und Rückschritte der europäischen Juristenausbildung*, Tübingen, Mohr Siebeck, 2011, pp. 195, 197, 204 ss., los problemas de unificación en América Latina, por ej., en la zona Mercosur, son otros.

⁴⁸ JHERING, Rudolf von, *Scherz und Ernst in der Jurisprudenz. Eine Weihnachtsgabe für das juristische Publikum*, Darmstadt, Wiss. Buchgesellschaft, [1884] 1988, p. 92 (primera publ. en 1863).

⁴⁹ Las raíces de esto se remontan al siglo XVIII prusiano, comparar con la nota 22.

⁵⁰ Desde luego, también estas varían considerablemente, lo que luego se evidencia en el estilo de trabajo de los jueces. En el sistema jurídico angloamericano, por ej.: el requisito más importante para ser nombrado como juez es la experiencia de trabajo como abogado destacado durante muchos años. Contrariamente, en el sistema jurídico romano, dominan los *concursos* notoriamente difíciles que, sin embargo, se diferencian igualmente de un país al otro. En España, por ej., se basan en memorizaciones extensísimas. En Francia desde hace poco acuden a la *École de Magistrature* elitista de Burdeos candidatos que estudiaron derecho en la *École des Sciences Politiques* de París en vez de haber seguido el currículo de una facultad de derecho universitaria tradicional. Esto provocó un debate altamente caluroso, véase JAMIN, Christophe, *La cuisine du droit. L’École de Droit de Sciences Po, une expérimentation française*, París, Lextenso Éd., 2012, también CROZE, Hervé y Christophe JAMIN, “Formation des juristes: dialogue

en cambio, para el caso de los abogados en donde el perfil de su formación está definido por el Estado alemán. Esto no es así en el sistema jurídico angloamericano, por ejemplo en Gran Bretaña, en donde son los colegios de abogados (*Inns of Court*) quienes no solamente prescriben las exigencias de una especialización para ser *barrister* o *solicitor*, sino que también deciden sobre el currículo universitario que debe ser acreditado para poder obtener un *Qualifying Law Degree*. Es decir, en Gran Bretaña son los colegios de abogados los que prácticamente tienen la soberanía sobre la formación de juristas. También en otros países europeos se delega la formación práctica, luego de la Universidad: por ejemplo, en Italia, donde se recibe todo el conocimiento práctico trabajando con abogados particulares, lo cual puede conducir a buenos o malos resultados.⁵¹ En estos modelos se observan diferentes resultados de la formación, pero también desigualdad de oportunidades ya que los intereses, las influencias y las “amistades” pueden llevar fácilmente a desventajas para minorías o candidatos de condiciones sociales con menor poder.⁵² Sin embargo, una de

entre cuisinier et gastronome”, en *La semaine juridique. Édition générale*, vol. 86, 2012, o WICKERS, Thierry, “Remettre la faculté de droit au service de la profession d’avocat”, en *Gazette du Palais*, vol. 132, 2012. En cambio, en Sudamérica, para entrar en la magistratura, los concursos no parecen ser el estándar aún; sobre los proyectos de reforma en Argentina y sus discusiones ver BRIGIDO, Ana María y Carlos Alberto LISTA, “La enseñanza jurídica y el proceso de evaluación para la selección de funcionarios del Poder Judicial”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 4, nro. 8, 2006, pp. 213-232.

⁵¹ Las exigencias para ser admitido como abogado varían igualmente. Mientras que en España y en varios países hispanoamericanos curiosamente no existen exigencias ningunas, más allá de los estudios poco dedicados a la práctica, en Holanda se prevé un aprendizaje de tres años al lado de un abogado con experiencia. Igual situación ocurre en Bélgica o en Italia, de dos años, después de los cuales sin embargo hay que rendir un examen de abogacía especial. Dicha prueba aparte y adicional, antes de la admisión, está prevista en muchos países, por ej.: en los Estados Unidos, Francia, Portugal o Brasil. Según la tradición particular inglesa, se puede rendir este examen de la *Law Society* incluso sin jamás haber concurrido a ningún tipo de curso universitario de derecho.

⁵² De hecho, una ventaja (no solo) del modelo alemán es la promesa del Estado Social de que cualquiera, sin considerar su fortuna económica y origen, pueda llegar a entrar a la élite jurídica únicamente sobre la base de talento y esfuerzo. El que en la Alemania actual sean proporcionalmente pocos los jueces que tengan una biografía de migrantes, no se debe al modelo de educación jurídica estrictamente igualitario sino al sistema escolar previo al universitario. Si bien el mismo es público, es fuertemente selectivo e injusto, sobre esto véase el reporte del observador/Relator de la

las desventajas evidentes del modelo alemán, que es intensamente discutida entre los abogados, es lo poco que se dedica a la redacción de contratos ya que el mismo está enfocado a lo que ocurre en los tribunales. No obstante la desventaja mencionada, se prefiere adaptar el modelo a pequeños pasos, ya que toca un rasgo de la cultura jurídica alemana que no será fácil de cambiar: la idea del jurista universal (*Einheitsjurist*) es el reflejo de una ideología más bien comunitaria según la cual todos los juristas, también el abogado defendiendo intereses particulares, al fin y al cabo deben intentar servir a la administración de la justicia en su totalidad, o sea a un *bonum commune*. El párrafo 1 de la regulación alemana para abogados (BRAO) ordena claramente que no sólo los jueces y fiscales sino que igualmente todos los abogados deben considerarse como un “órgano de la administración de justicia”. Este perfil tradicional de jurista universal y altamente formado está correlacionado con una idea profesional no de adversarios, sino más bien de partes que cooperan. Es decir, se ve, en el caso ideal, a los abogados de ambas partes y al juez cooperando hacia una solución justa en el juicio.⁵³ El Examen Estatal alemán, al ser tan exigente, se visualiza como un ritual de iniciación para juristas, es decir, algo así como una forma de bautismo de los marineros cruzando por primera vez la línea ecuatorial. Ya las mencionadas exigencias difíciles de lograr de los Exámenes Estatales, y sus duras evaluaciones, marcan distancia respecto a los economistas, historiadores, sociólogos y otras profesiones. Y a largo plazo el modelo alemán lleva a consecuencias para el derecho: facilita fuertemente la comunicación entre los *legal experts*, lo cual separa eficientemente el derecho, como sistema social, de su entorno creando una escuela y un pensamiento común. El comportamiento de los demás juristas, particularmente de los jueces, debería ser pues más comprensible, verificable y sobre todo más claro para el abogado formado en Alemania. Por lo menos se espera que a través

ONU Vernor Muñoz del 2006 <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G07/117/59/PDF/G0711759.pdf?OpenElement>, o GOMOLLA, Mechthild y Frank-Olaf RADTKE, *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*, 3ª ed., Wiesbaden, VS, 2009.

⁵³ De acuerdo con JAEGER JR., “Lateinamerika”, *op. cit.*, nota 48, p. 199, se distinguen las diversas expectativas frente a los abogados en América Latina, por ej.: para el trasfondo histórico de esto véase PÉREZ PERDOMO, Rogelio, *Los abogados de América Latina. Una introducción histórica*, Bogotá, Universidad Externado de Colombia, 2004, pp. 164-166.

de esto, el sistema judicial mismo sea más previsible y que al ciudadano no le resulte como un mero juego de azar.⁵⁴ Poco se puede esperar una apertura significativa de Alemania hacia las influencias internacionales, muchas veces marcadas por tradiciones angloamericanas entregadas con pasión al mercado de capitales organizados y a la industria financiera. En este contexto, en el marco de la competencia entre los diferentes fueros y las jurisdicciones nacionales, algunas cortes alemanas optaron, no hace mucho tiempo, por la introducción parcial del idioma inglés como idioma judicial (únicamente en cámaras de derecho comercial).⁵⁵ Sin embargo, difícil es saber por el momento si algún día también la idea del jurista universal será restringida.⁵⁶

D. TENDENCIA AL REDUCCIONISMO JURÍDICO

Fácil es mencionar la contracara de la formación alemana. La fuerte profesionalización del jurista universal no ayuda mucho a reducir la dis-

⁵⁴ Es más que un detalle histórico que ya la primera introducción del *jurista universal* como modelo en la Prusia del 1849 explícitamente aspiró a facilitar una comunicación mejor entre abogados, fiscales y jueces, para así lograr un sistema judicial *más predecible* y por ende una mayor seguridad jurídica para los ciudadanos, véase EBERT, *Die Normierung der juristischen Staatsexamina und des juristischen Vorbereitungsdienstes in Preußen (1849-1934)*, op. cit., nota 6, pp. 29 s.

⁵⁵ Sobre esta innovación ILLMER, Martin, "Fishing in Foreign Waters - International Commercial Litigation in English with the German Cost Advantage", en *Civil Justice Quarterly*, vol. 29, 2010; el trámite legislativo correspondiente, iniciado por el *Bundesrat* alemán, está actualmente en curso.

⁵⁶ KORIOTH, Stefan, "Legal Education in Germany Today", en *Wisconsin International Law Journal*, vol. 24, 2006/2007, p. 106, advierte que el modelo alemán de educación jurídica, según él favorable, no pueda resistir a las influencias desde el extranjero y que vaya perdiendo su carácter en el futuro. Sin embargo, es difícil percibir que los juristas alemanes se dejen impresionar mucho por las alternativas internacionales. Hace poco, el presidente de la Corte Constitucional alemana, por ejemplo, se explayó acerca de las ventajas de una nueva educación jurídica orientada hacia el perfil de un *jurista europeo*, ya retrasada en Alemania. Sin embargo, dejó muy claro que naturalmente habría que atenerse al *jurista universal* y al modelo alemán de Exámenes Estatales. Véase VOSSKUHLE, Andreas, "Das Leitbild des 'europäisches Juristen'. Gedanken zur Juristenausbildung und zur Rechtskultur in Deutschland", en *Rechtswissenschaft*, vol. 1, 2010, pp. 342-344. Opiniones como la de BÜCKER, Andreas y William A. WOODRUFF, "The Bologna Process and German Legal Education. Developing Professional Competence through Clinical Experiences", en *German Law Journal*, vol. 9, 2008, pp. 609-611, son claramente minoritarias.

tancia entre el lenguaje del sistema jurídico y el lenguaje de los demás discursos político-normativos. En los parámetros de la Alemania del siglo XIX se destaca una distancia considerable entre el derecho de los doctores (*Juristenrecht*) y su percepción en el pueblo, el derecho vivido de la gente común (*Volksrecht*). Sobre todo, si se tiene en cuenta que la formación no sucede en imágenes sistemáticas estáticas, sino que consiste en operaciones y soluciones de casos en un tiempo reducido, para lograr adquirir la capacidad (al estilo del arte práctico) sistémica-dogmática.⁵⁷ Esto perpetua o favorece la idea de que solamente hace falta aplicar el derecho (sea la regla de la ley o la de una determinada jurisdicción) para que este desenvuelva su potencial y para que se haga justicia. Sin embargo, basta observar los resultados del derecho comparado para dudar y para ver que programas normativos de diferentes países pueden ir uno en contra del otro y no obstante también, al mismo tiempo, equilibrar conflictos y posiciones de intereses de manera semejante.⁵⁸ Desde los comienzos del siglo XX, la perspectiva puramente dogmática del derecho está desacreditada, en tanto es una ilusión nostálgica o un medio cínico de ejercer poder.⁵⁹ El formalismo jurídico es objeto de una infinita crítica académica que se expone, sobre todo en nuestros días, en una versión utilitarista y en el análisis económico del derecho.⁶⁰ Es evidente que la formación alemana puede llevar a una falta de crítica por parte de los juristas, al menos en el nivel académico.

⁵⁷ Es importante que no se asocie automáticamente esta capacidad con el desarrollo del pensamiento sistémico-dogmático basado en la memorización de normas y conceptos que aún es dominante en la enseñanza del Derecho en los países latinos. El énfasis -en la formación en derecho en Alemania- está puesto en la actividad (operaciones, soluciones) de resolución de casos, y a través de ello en el desarrollo de un pensamiento sistémico-dogmático pero a fuerza de ejercicios.

⁵⁸ ZWEIGERT, Konrad y Hein KÖTZ, *Introduction to Comparative Law*, trad. por Tony Weir, 3ª ed., Oxford, Clarendon Press, 1998, pp. 39 s.

⁵⁹ Sobre todo la corriente más característica del siglo XX en las ciencias de derecho, el realismo jurídico, se separa de ella.

⁶⁰ Sobre el contexto norteamericano de esto ver, entre otros, POSNER, Richard A., "The Decline of Law as an Autonomous Discipline 1962-1987", en *Harvard Law Review*, vol. 100, 1987, pp. 766-774. Por el contrario, en el continente muchos perciben la influencia utilitarista sobre el concepto del derecho como formalista a su vez y más aún, dando pie a una decadencia ética-iuriscultural, por ej.: SENN, Marcel, "Wozu sind Juristen auszubilden? Über den Sinn eines juristischen Studiums nach der Bologna-Reform", en *Rechtskultur*, año 1, 2012, p. 117.

E. PROVINCIALISMO

Desde una perspectiva interna universitaria también surgen varios reproches. Con su fijación en el sistema dogmático nacional el modelo alemán resulta necesariamente provinciano y de poco alcance. Solo arduamente, es decir, *a pesar* de su modelo de formación, la ciencia alemana llega a doctrinas o resultados que se puedan generalizar (a no ser que en otros lados del mundo se quiera importar bloques enteros de normas alemanas lo que no suele ocurrir a menudo). A diferencia de esto, la legendaria ciencia jurídica alemana del siglo XIX tenía una orientación completamente diferente y es por eso que pudo transformarse en una ciencia de carisma internacional. En aquellos años, la doctrina alemana en derecho constitucional, en derecho penal, los trabajos pandectistas en derecho civil y la filosofía o la historia del derecho consiguieron un conocimiento internacionalmente comprensible y transferible.⁶¹ No se ocuparon de cómo resolver casos según un arte tecnocrático. Aún hoy existen doctrinas muy fuertes de origen alemán (por ejemplo, en el derecho penal o en el campo de los derechos fundamentales), pero sólo en ciertas materias se puede hablar de un verdadero atractivo global con repercusiones internacionales. En cambio, formaciones de juristas marcadas por una visión menos estatal y más economicista son capaces de ofrecer una moneda más convertible a nivel global, con sus categorías generalistas, menos técnicas y más permeables, omnipresentes en un mundo neoliberal con varios matices. Puede ser que justamente la formación estadounidense produzca juristas jóvenes más exitosos, aún menos profesionalizados, que se orientan mejor en las estructuras desarregladas del derecho postnacional,⁶² lo que estaría de acuerdo

⁶¹ STOLLEIS, Michael, "Zur kritischen Funktion der Rechtsgeschichte", en HOF, Hagen y Peter GÖTZ VON OLENHUSEN (ed.), *Rechtsgestaltung, Rechtskritik, Konkurrenz von Rechtsordnungen... Neue Akzente in der Juristenausbildung*, Baden-Baden, Nomos, 2012, pp. 217 s.

⁶² Este argumento acaba de plantear REIMANN, Mathias, "The American Advantage in Global Lawyering", en *Rabels Zeitschrift für ausländisches und internationales Privatrecht*, vol. 78, 2014, con su *Ernst Rabel Lecture* en el Instituto Max Planck de Hamburgo. Sobre el desmantelamiento activo de estructuras estatales que se puede detectar a nivel global y que favorece a autoridades y entidades económicas transnacionales, ver SASSEN, Saskia, *Territory, Authority, Rights. From Medieval to Global Assemblages*, Princeton, University Press, 2006, pp. 230-235.

con las discusiones sobre la emergencia de materias jurídicas plurales y transnacionales.⁶³

VI. CONCLUSIÓN

De todas maneras, visto desde fuera, probablemente el modelo alemán evocará, en el mejor de los casos, un tipo de escepticismo amigable. El valor y el sentido de cualquier tipo de formación jurídica jamás se pueden juzgar sólo de manera inmanente y es bien evidente que para diferentes culturas y diferentes estados agregados del derecho se deban considerar diferentes tipos de formación jurídica. Tratando de ubicar el caso alemán saltan a la vista su carácter dogmático-tecnocrático y su fuerte elitismo judicial. Esta forma de aislamiento del sistema jurídico de su entorno social produce una impermeabilidad mayor del derecho con respecto a intereses y poderes sociales particulares que quisieran manejarlo. Cuando Max Weber describía la administración de la justicia en el continente como un tipo sociológico de autoridad burocratizada habrá tenido presente este ideal de justicia organizada e incorruptible de su época.⁶⁴ Aun hoy en día esa idea sigue marcando el tipo de enseñanza jurídica alemana; también a los abogados se los considera como parte de esta unidad funcional. Es claro que la coherencia normativa y la claridad dogmática no lleguen a ser intocables, y por ello muchos las desestiman como falacias del racionalismo moderno. También es cierto que el derecho tiene que aspirar a mucho más que tan solo a construir un *edificio normativo* finamente elaborado, y la dogmática nunca debería ser un fin en sí misma. ¿Pero con qué ayuda podrá avanzar el derecho si no es con la racionalidad de procedimiento? ¿Cuáles son sus escalas, sino servirse de estructuras formales como *tertium comparationis* para evaluar sus resultados? ¿Y será realmente obvio que se gane mucho si estas estructuras se van creando exclusiva y estrictamente *fuera* del área de sus conceptos autónomos? Cualquier modelo de enseñanza jurídica ten-

⁶³ KOH, Harold Hongju, "Transnational Legal Process", en *Nebraska Law Review*, vol. 75, 996; TEUBNER, Gunther, "'Global Bukowina': Legal Pluralism in the World Society", en *ibíd.* (ed.), *Global Law without a State*, Aldershot et al., Dartmouth, 1997.

⁶⁴ WEBER, Max, *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie*, 5ª ed. rev. (a cura//a cargo de Johannes Winckelmann), Tübingen, Mohr Siebeck, [1922] 1980, pp. 555, 561-566.

drá que valerse de los enfoques opuestos que representan, por un lado, la aspiración a una autonomía máxima del concepto y de la doctrina del derecho y, por otro lado, la orientación más bien heterónoma del pensamiento y discurso jurídico. Paralelamente a esta dicotomía parece observarse la oposición entre, por un lado, una fijación en el contenido y la claridad de las decisiones judiciales, un enfoque siempre estrecho y, por otro lado, una orientación más amplia, extrajurídica, que persigue a un ideal del derecho que necesariamente incluye su instrumentalización estratégica, lo cual, sin embargo, puede también fácilmente tender a legitimarla. Evidentemente es básicamente una alternativa de alcance epistemológico, pero es también una cuestión de convicción. De dicha cuestión dependerá la actitud profesional de los juristas que reciben la formación y el tipo de justicia simbólica que estos, una vez formados, irán luego generando.

VII. BIBLIOGRAFÍA

- BALDUS, Christian, "Calidad: ¿para qué, para quién? Una perspectiva alemana y continental sobre el llamado proceso de Bolonia", en *El Cronista del Estado Social y Democrático de Derecho*, nro. 4, 2009, pp. 14-18.
- BALDUS, Christian, Thomas FINKENAUER y Thomas RÜFNER (ed.), *Bologna und das Rechtsstudium. Fortschritte und Rückschritte der europäischen Juristenausbildung*, Tübingen, Mohr Siebeck, 2011.
- BERGOGLIO, María Inés, "Las facultades de derecho argentinas entre las tradiciones y los esfuerzos de cambio", en PÉREZ PERDOMO, Rogelio y Julia RODRÍGUEZ TORRES (ed.), *La formación jurídica en América Latina. Tensiones e innovaciones en tiempos de la globalización*, Bogotá, Universidad Externado de Colombia, 2006, pp. 101-130.
- BLOCH, Frank S. (ed.), *El movimiento global de clínicas jurídicas. Formando juristas en la justicia social*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2013.
- BÖCKENFÖRDE, Ernst-Wolfgang, "Juristenausbildung - auf dem Weg ins Abseits?", en *Juristenzeitung*, vol. 52, 1997, pp. 317-326.
- BÖHMER, Martín F. (ed.), *La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía*, Barcelona, Gedisa, 1999.
- BORETIUS, Agathe (ed.), *Alfred Boretius. Ein Lebensbild in Briefen 1849-1874*, Berlin, Schneider, 1900.

- BRIGIDO, Ana María y Carlos Alberto LISTA, "La enseñanza jurídica y el proceso de evaluación para la selección de funcionarios del Poder Judicial", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 4, nro. 8, 2006, pp. 213-232.
- BÜCKER, Andreas y William A. WOODRUFF, "The Bologna Process and German Legal Education. Developing Professional Competence through Clinical Experiences", en *German Law Journal*, vol. 9, 2008, pp. 575-618.
- BULL, Hans Peter, "¿De una facultad de derecho hacia una Fachhochschule con nociones básicas de derecho?", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 3, nro. 5, 2005, pp. 117-133.
- BUSCH, Sylvia, *Die Entstehung der Allgemeinen Gerichtsordnung für die Preussischen Staaten von 1793/95*, Frankfurt a. M., Lang, 1999.
- CARRINGTON, Paul D., "Butterfly effects: The Possibility of Law Teaching in a Democracy", en *Duke Law Journal*, vol. 41, 1992, pp. 741-805.
- CERULLI IRELLI, Vincenzo (ed.), *La riforma degli studi giuridici*, Nápoles, Scientifiche Italiane, 2005.
- CROZE, Hervé y Christophe JAMIN, "Formation des juristes: dialogue entre cuisinier et gastronome", en *La semaine juridique. Édition générale*, vol. 86, 2012, pp. 1551-1554.
- DAUNER-LIEB, Barbara, "Lehrforschung und forschendes Lernen im Jurastudium", en HOF, Hagen y Peter GÖTZ VON OLENHUSEN (ed.), *Rechtsgestaltung - Rechtskritik-Konkurrenz von Rechtsordnungen... Neue Akzente in der Juristenausbildung*, Baden-Baden, Nomos, 2012, pp. 138-152.
- DAWSON, John P., *The Oracles of The Law*, Ann Arbor, The University of Michigan Law School, 1968.
- DILCHER, Gerhard, "Die preußischen Juristen und die Staatsprüfungen. Zur Entwicklung der juristischen Professionalisierung im 18. Jahrhundert", en KROESCHELL, Karl (ed.), *Festschrift für Thieme zu seinem 80. Geburtstag*, Sigmaringen, Thorbecke, 1986, pp. 295-305.
- DWYER, Déirdre (ed.), *The Civil Procedure Rules Ten Years On*, Oxford, OUP, 2009.
- EBERT, Ina, *Die Normierung der juristischen Staatsexamina und des juristischen Vorbereitungsdienstes in Preußen (1849-1934)*, Berlín, Duncker & Humblot, 1995.
- EDWARDS, Harry T., "The growing disjunction between legal education and the legal profession", en *Michigan Law Review*, vol. 91, 1992, pp. 34-78.
- ERICHSEN, Hans-Uwe, "Thesen zum Elend und zur Reform des Jurastudiums", en *Juristische Ausbildung*, vol. 20, 1998, pp. 449-452.

- ERNST, Wolfgang, "Gelehrtes Recht. Die Jurisprudenz aus der Sicht des Zivilrechtslehrers", en ENGEL, Christoph y Wolfgang SCHÖN (ed.), *Das Proprium der Rechtswissenschaft*, Tübingen, Mohr Siebeck, 2007, pp. 3-49.
- FERREIRA, Graça Enes, "A Universidade e o ensino do Direito em Portugal. Responder aos desafios", en *Revista da Faculdade de Direito da Universidade do Porto*, año 3, 2006, pp. 203-265.
- GARCÍA AÑÓN, José, "Transformaciones en la docencia y el aprendizaje del derecho. ¿La educación jurídica como elemento transformador?", en *ibíd.* (ed.), *Transformaciones en la docencia y el aprendizaje del Derecho. Actas del Quinto Congreso Nacional de Docencia en Ciencias Jurídicas*, Valencia, 11-13 de septiembre de 2013, Valencia, Facultat de Dret, Universitat de València, 2013, pp. 16-45.
- GARCÍA MEDINA, Javier, "Cambios en la formación del jurista en España", en AÑÓN, José García (ed.), *Transformaciones en la docencia y el aprendizaje del Derecho. Actas del Quinto Congreso Nacional de Docencia en Ciencias Jurídicas-Valencia*, 11-13 de septiembre de 2013, Valencia, Facultat de Dret, Universitat de València, 2013, pp. 46-67.
- GINER DE LOS RÍOS, Francisco, "Sobre la reorganización de los estudios de Facultad" (1889), en LAPORTA, Francisco J. (ed.), *La enseñanza del Derecho. Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid*, nro. 6, 2002, Madrid, pp. 27-45.
- GOMOLLA, Mechthild y Frank-Olaf RADTKE, *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*, 3ª ed., Wiesbaden, VS, 2009.
- GORDON, Robert W., "Distintos modelos de educación jurídica y las condiciones sociales en las que se apoyan", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 2, nro. 3, 2004, pp. 91-116.
- GRESSMANN, Michael (ed.), *Die Reform der Juristenausbildung. Einführung. Texte. Materialien*, Köln, Bundesanzeiger-Verlag, 2002.
- GROSSFELD, Bernhard, "Examensvorbereitung und Jurisprudenz", en *Juristenzeitung*, vol. 47, 1992, pp. 22-27.
- GRUNSKY, Wolfgang, "Wert und Unwert der Relationstechnik", en *Juristische Schulung*, vol. 12, 1972, ps. 27-35, 137-141.
- HÄBERLE, Peter, "Der europäische Jurist", en *Jahrbuch des öffentlichen Rechts der Gegenwart. Neue Folge*, vol. 50, 2001, pp. 123-157.
- HAFERKAMP, Hans-Peter, "Dogmatisierungsprozesse im 'heutigen Römischen Recht' des 19. Jahrhunderts", en ESSEN, Georg y Nils JANSEN (ed.), *Dogmatisierungsprozesse in Recht und Religion*, Tübingen, Mohr Siebeck, 2011, pp. 259-276.

- HENNE, Thomas, "Die Entstehung des Gesetzeskommentars in Deutschland im 19. und 20. Jahrhundert", en KÄSTLE, David y Nils JANSEN (ed.), *Kommentare in Recht und Religion*, Tübingen, Mohr Siebeck, 2014, pp. 317-329.
- ILLMER, Martin, "Fishing in Foreign Waters. International Commercial Litigation in English with the German Cost Advantage", en *Civil Justice Quarterly*, vol. 29, 2010, pp. 290-296.
- JAEGER JUNIOR, Augusto, "Lateinamerika", en BALDUS, Christian, Thomas FIKENAUER y Thomas RÜFNER (ed.), *Bologna und das Rechtsstudium. Fortschritte und Rückschritte der europäischen Juristenausbildung*, Tübingen, Mohr Siebeck, 2011, pp. 193-222.
- JAMIN, Christophe, *La cuisine du droit. L'École de Droit de Sciences Po, une experimentation française*, París, Lextensor Éd., 2012.
- JANSEN, Nils, *The Making of Legal Authority. Non-legislative Codifications in Historical and Comparative Perspective*, Oxford, OUP, 2010.
- JESCHECK, Hans-Heinrich, *Die juristische Ausbildung in Preußen und im Reich. Vergangenheit und Gegenwart*, Berlín, Junker und Dünnhaupt, 1939.
- JHERING, Rudolf von, *Scherz und Ernst in der Jurisprudenz. Eine Weihnachtsgabe für das juristische Publikum*, Darmstadt, Wiss. Buchgesellschaft, [1884] 1988.
- KOH, Harold Hongju, "Transnational Legal Process", en *Nebraska Law Review*, vol. 75, 1996, pp. 181-207.
- KORIOTH, Stefan, "Legal Education in Germany Today", en *Wisconsin International Law Journal*, vol. 24, 2006/2007, pp. 85-107.
- KORITZ, Nikola Anna, *Die Entwicklung des Schwierigkeitsgrades des ersten juristischen Staatsexamens in den letzten 100 Jahren dargestellt am Beispiel bayerischer zivilrechtlicher Examensklausuren*, Inaugural-Dissertation FU Berlin, 1995.
- KROESCHELL, Karl, *Deutsche Rechtsgeschichte. Band 3: Seit 1650*, 3ª ed., Wiesbaden, 2001.
- LANGBEIN, John H., "The Disappearance of Civil Trial in the United States", en *The Yale Law Journal*, vol. 122, 2012, pp. 522-572.
- LEGE, Joachim, "Wie juridisch ist die Vernunft? Kants 'Kritik der reinen Vernunft' und die richterliche Methode", en *Archiv für Rechts- und Sozialphilosophie*, vol. 76, 1990, pp. 203-226.
- LEPSIUS, Oliver, "Kritik der Dogmatik", en KIRCHHOF, Gregor, Stefan MAGEN y Karsten SCHNEIDER (ed.), *Was weiß Dogmatik? Was leistet und wie steuert Dogmatik des Öffentlichen Rechts?*, Tübingen, Mohr Siebeck, 2012, pp. 39-62.

- LONBAY, Julian, "Differences in the Legal Education in the Member States of the European Community", en DE WITTE, Bruno y Caroline FORDER (ed.), *The Common Law of Europe and the future of legal education*, Deventer et al., Kluwer, 1992, pp. 75-93.
- LUHMANN, Niklas, *Legitimation durch Verfahren*, 3ª ed., Frankfurt, Suhrkamp, 1993.
- LUPOI, Michele Angelo, "Entre tradición e innovación: la formación de un jurista en Italia", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 4, nro. 8, 2006, pp. 245-284.
- MAGALONI, Ana Laura, "Cuellos de botella y ventanas de oportunidad de la reforma a la educación legal de élite en México", en PÉREZ PERDOMO, Rogelio y Julia RODRÍGUEZ TORRES (ed.), *La formación jurídica en América Latina. Tensiones e innovaciones en tiempos de la globalización*, Bogotá, Universidad Externado de Colombia, 2006, pp. 275-301.
- MAGER, Ute, "Die Ausbildungsreform von 2002. Ziele, Inhalte, Erfahrungen und Folgerungen für weitere Reformen", en BALDUS, Christian, Thomas FIKENAUER y Thomas RÜFNER (ed.), *Bologna und das Rechtsstudium. Fortschritte und Rückschritte der europäischen Juristenausbildung*, Tübingen, Mohr Siebeck, 2011, pp. 240-250.
- MAXEINER, James R., *Failures of American Civil Justice in International Perspective*, Nueva York, CUP, 2011.
- MEDICUS, Dieter, *Bürgerliches Recht. Eine nach Anspruchsgrundlagen geordnete Darstellung zur Examensvorbereitung*, 21ª ed., Köln et al., Heymanns, 2007.
- MERTZ, Elizabeth, *The Language of Law School. Learning to "Think Like a Lawyer"*, Nueva York, OUP, 2007.
- NÖRR, Knut Wolfgang, *Zwischen den Mühlsteinen. Eine Privatrechtsgeschichte der Weimarer Republik*, Tübingen, Mohr Siebeck, 1988.
- OGOREK, Regina, *Richterkönig oder Subsumtionsautomat? Zur Justiztheorie im 19. Jahrhundert*, Frankfurt, Klostermann, 1986.
- PÉREZ ÁLVAREZ, María del Pilar, "Método del caso y aprendizaje cooperativo. Metodologías activas para la enseñanza del Derecho", en AÑÓN, José García (ed.), *Transformaciones en la docencia y el aprendizaje del Derecho. Actas del Quinto Congreso Nacional de Docencia en Ciencias Jurídicas, Valencia, 11-13 de septiembre de 2013*, Valencia, Facultat de Dret, Universitat de València, 2013, pp. 224-243.
- PÉREZ CAZARES, Martín Eduardo, "Teoría de los conceptos en la enseñanza del Derecho sobre la base de casos concretos", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 10, nro. 20, 2012, pp. 31-49.

- PÉREZ LLEDÓ, Juan Antonio, "Teoría y Práctica de la Enseñanza del Derecho", en LAPORTA, Francisco J. (ed.), *La enseñanza del Derecho. Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid*, nro. 6, Madrid, 2002, pp. 197-268.
- PÉREZ PERDOMO, Rogelio, *Los abogados de América Latina. Una introducción histórica*, Bogotá, Universidad Externado de Colombia, 2004.
- *Tres ensayos sobre métodos de la educación jurídica*, Caracas, Universidad Central de Venezuela, 1974.
- PINTO, Mónica, "Developments in Latin American Legal Education", en *Penn State International Law Review*, vol. 21, 2002, pp. 61-68.
- POSNER, Richard A., "The Decline of Law as an Autonomous Discipline 1962-1987", en *Harvard Law Review*, vol. 100, 1987, pp. 761-780.
- RANIERI, Filippo, *Juristen für Europa. Voraussetzungen und Hindernisse für ein "europäisches" juristisches Ausbildungsmodell*, Berlín, LIT Verlag, 2006.
- "Stilus Curiae. Zum historischen Hintergrund der Relationstechnik", en *Rechtshistorisches Journal*, vol. 4, 1985, pp. 75-88.
 - "Styles judiciaires dans l'histoire européenne: modèles divergents ou traditions communes?", en JACOB, Robert (ed.), *Le juge et le jugement dans les traditions juridiques européennes. Études d'histoire comparée*, París, LGDJ, 1996, pp. 181-195.
- REIMANN, Mathias, "The American Advantage in Global Lawyering", en *Rebels Zeitschrift für ausländisches und internationales Privatrecht*, vol. 78, 2014, pp. 1-36.
- SASSEN, Saskia, *Territory, Authority, Rights. From Medieval to Global Assemblages*, Princeton, University Press, 2006.
- SCHRÖDER, Jan, *Gesetzesauslegung und Gesetzesumgehung. Das Umgehungsgeschäft in der rechtswissenschaftlichen Doktrin von der Spätaufklärung bis zum Nationalsozialismus*, Paderborn et al., Schöningh, 1985.
- *Wissenschaftstheorie und Lehre der "praktischen Jurisprudenz" auf deutschen Universitäten an der Wende zum 19. Jahrhundert*, Frankfurt a. M., Klostermann, 1979.
- SENN, Marcel, "Wozu sind Juristen auszubilden? Über den Sinn eines juristischen Studiums nach der Bologna-Reform", en *Rechtskultur*, año 1, 2012, pp. 109-119.
- STOLLEIS, Michael, "Die Entstehung des Interventionsstaates und das öffentliche Recht", en *Zeitschrift für Neuere Rechtsgeschichte*, vol. 11, 1989, pp. 129-147.
- "Zur kritischen Funktion der Rechtsgeschichte", en HOF, Hagen y Peter GÖTZ von OLENHUSEN (ed.), *Rechtsgestaltung. Rechtskritik. Konkurrenz von Rechtsordnungen... Neue Akzente in der Juristenausbildung*, Baden-Baden, Nomos, 2012, pp. 212-219.

- STUTZ, Ulrich, "Zur Erinnerung an Otto von Gierke", en *Zeitschrift der Savigny-Stiftung für Rechtsgeschichte. Germanistische Abteilung*, vol. 43, 1922, pp. VII-LXIII.
- SYLVESTER, Cath, "Bridging the gap? The Effect of Pro Bono Initiatives on Clinical Legal Education in the UK", en *International Journal of Clinical Legal Education*, nro. 3, 2003, pp. 29-40.
- TEUBNER, Gunther, "'Global Bukowina': Legal Pluralism in the World Society", en *ibíd.* (ed.), *Global Law Without a State*, Aldershot et al., Dartmouth, 1997, pp. 3-28.
- TORRES-ARENDTS, Irene, "Educación jurídica y estudiantes de derecho en Venezuela", en PÉREZ PERDOMO, Rogelio y Julia RODRÍGUEZ TORRES (ed.), *La formación jurídica en América Latina. Tensiones e innovaciones en tiempos de la globalización*, Bogotá, Universidad Externado de Colombia, 2006, pp. 345-386.
- VAN CAENEGEM, Raoul Charles, "'Oráculos da Lei' ou 'Boche de la Loi'. Considerações Históricas sobre o papel dos Juízes", en BARBAS HOMEM, António Pedro (ed.), *O perfil do Juiz na tradição ocidental. Seminário Internacional*, Coimbra, 2008, pp. 35-51.
- VILLARREAL, Marta y Christian COURTIS (ed.), *Enseñanza clínica del derecho. Una alternativa a los métodos tradicionales de formación de abogados*, México, Sans Serif Editores, 2007.
- VOSSKUHLE, Andreas, "Das Leitbild des 'europäisches Juristen'. Gedanken zur Juristenausbildung und zur Rechtskultur in Deutschland", en *Rechtswissenschaft*, nro. 1, 2010, pp. 326-346.
- "Methode und Pragmatik im Öffentlichen Recht", en BAUER, Hartmut et al. (ed.), *Umwelt, Wirtschaft und Recht. Wissenschaftliches Symposium aus Anlaß des 65. Geburtstages von Reiner Schmidt*, Tübingen, Mohr Siebeck, 2002, pp. 171-195.
- WEBER, Max, *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie*, 5ª ed. rev. (a cura / a cargo de Johannes Winckelmann), Tübingen, Mohr Siebeck, [1922] 1980.
- WENZLER, Hariolf y Kasia KWIETNIEWSKA, "Educating the Global Lawyer: The German Experience", en *Journal of Legal Education*, vol. 61, 2012, pp. 462-467.
- WEST, Robin, *Teaching law. Justice, politics, and the demands of professionalism*, Nueva York, CUP, 2014.
- WICKERS, Thierry, "Remettre la faculté de droit au service de la profession d'avocat", en *Gazette du Palais*, vol. 132, 2012, pp. 2642-2647.

- WILLOWEIT, Dietmar, "Juristische Literatur des 20. Jahrhunderts", en *ibíd.* (ed.), *Rechtswissenschaft und Rechtsliteratur im 20. Jahrhundert*, München, CH Beck, 2007, pp. 3-61.
- WITKER, Jorge, "La enseñanza clínica como recurso de aprendizaje jurídico", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 5, nro. 10, 2007, pp. 181-207.
- WITZ, Claude, "Exercices et épreuves en usage dans la formation des juristes allemands, source d'inspiration pour les Facultés françaises", en HENRY, Xavier (ed.), *Mélanges en l'honneur du Professeur Gilles Goubeaux*, Paris, Dalloz, 2009, pp. 577-588.
- WOLFF, Heinrich Amadeus, "Bar Examinations and Cram Schools in Germany", en *Wisconsin International Law Journal*, vol. 24, 2006/2007, pp. 109-130.
- ZUCKERMAN, Adrián, *On Civil Procedure. Principles of Practice*, 2ª ed., Londres, Sweet & Maxwell, 2006.
- ZWEIGERT, Konrad y Hein KÖTZ, *Introduction to Comparative Law*, 3ª ed., trad. por Tony Weir, Oxford, Clarendon Press, 1998.

Fecha de recepción: 29-3-2014.

Fecha de aceptación: 15-12-2014.

Las revistas jurídicas: un instrumento didáctico para el estudio de la evolución del derecho en la Argentina

MARÍA ROSA PUGLIESE¹

RESUMEN

El presente trabajo tiene por objeto proponer la utilización de la revista jurídica, en particular aquellas dedicadas a la jurisprudencia, como un instrumento didáctico para el estudio de la evolución del derecho y del pensamiento jurídico argentino, análisis propio de la Historia del Derecho. Asimismo, para la comprensión integral del fenómeno jurídico en cualquiera de las asignaturas desarrolladas en una Facultad o Departamento de Derecho en el ámbito universitario. El planteo está enmarcado en la experiencia argentina, pero su utilización puede extenderse a otros países.

PALABRAS CLAVE

Revista - Derecho - Ideas - Instrumento didáctico.

Law journals: an educational tool for the study of the evolution of law in Argentina

ABSTRACT

The aim of this essay is to propose the use of law journals, mainly those which are about case law, as an educational tool to study the de-

¹ Profesora Titular Consulta de Historia del Derecho, Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, a cargo de su cátedra hasta la sustanciación del concurso. Miembro e Investigadora del Instituto de Investigaciones de Historia del Derecho e Investigadora adscripta del Instituto Ambrosio Gioja de la Universidad de Buenos Aires. mrpugliese08@yahoo.com.ar.

velopment of law and legal thinking, object of Legal History, and understand entirely the legal phenomenon in any of the subjects taught in a Faculty or Department of law in the university sphere. The argument presented here consider the argentine experience, but they may be also used in other countries.

KEYWORDS

Law journals - Law - Case law - Educational Tool.

1. INTRODUCCIÓN

Una de las principales fuentes para el estudio de la evolución del derecho y del pensamiento jurídico son las revistas jurídicas. Esta conclusión se apoya en un estudio que efectuamos sobre el género, y concentrado en las dedicadas a la jurisprudencia de los tribunales con carácter científico, en el período que abarca la actuación del fundador de las dos primeras que se editan en Buenos Aires (1918-1940). Además, nos respaldamos en otras voces que alertaron sobre la significativa cosecha que se obtiene de tal fontanar. Una reflexión sobre el material que desarrollan, permite advertir, más allá de las temáticas concretas, el devenir del derecho y la circulación de ideas que producen su formación y transformación. Este rastreo, que comienza por determinar el contexto histórico de cada época y la actuación de los operadores del derecho, que implica leer entrelíneas, analizar aquello que expresan sus directivos o quienes intervienen en su redacción, para luego ingresar en sus secciones, entre otros aspectos, resulta esencial a la hora de comprender un elemento tan “*vivo*” como es el derecho. De ahí que las revistas constituyan un instrumento didáctico fundamental cuando nos proponemos indagar su desenvolvimiento y el pensamiento jurídico y lograr que los alumnos aprehendan y comprendan los cambios y también los momentos de persistencia, así como su relación con el derecho vigente y con las líneas que se proyectan hacia el futuro. Nunca más certero el apotegma de la necesidad de mirar hacia atrás, buscando nuestras raíces y los principios que están en la base de nuestra construcción como país –correlacionados con nuestro sistema jurídico–, para encarar las reformas que cada momento requiere. El sentido de identidad es el que afirma la personalidad

y permite la integración y el entendimiento con culturas diversas, que es el desafío del mundo globalizado en el que vivimos.

Nuestra intención, al dedicarnos a este análisis y al elegir las primeras que aparecen en el ámbito argentino en el siglo XX, dedicadas a la jurisprudencia de los tribunales, es mostrar un proceso en transformación y, de alguna manera, un punto de partida para un enfoque mayor, en tiempo y espacio, que vale la pena llevar a cabo y que se abre como un fructífero río para seguir avanzando. Ello, pues al rastrear mucho más que la fuente propiamente jurisprudencial y el estado de la cuestión en diversas épocas, ofrece un panorama multifacético: a quiénes van dirigidas, pues no se limitan a los profesionales y a los estudiantes, sino que se extienden fuera de esos confines para servir también al público en general, según la concepción de sus creadores. Además, vislumbramos la atracción que significa avanzar en el conocimiento más profundo de nuestro orden jurídico, descubrir sus mudanzas, sus momentos de calma y transformación, la evolución del pensamiento jurídico que tanto influye en su conformación, sin dejar de lado la experiencia del derecho comparado.

El interés por las revistas emana de mi etapa estudiantil y en esta introducción no puedo soslayar mi experiencia en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, que marca, sin duda, mi “vocación” por el estudio de este material, aunque con una mirada asaz diversa y para dimensionar los fenómenos que analizamos los historiadores del derecho, es decir, la persistencia y la innovación jurídica, sus causas y consecuencias.

Muchos profesores nos incentivaban a utilizar las revistas jurídicas a fin de estudiar sus respectivas materias. Una señal inequívoca de la importancia del género y de su valor didáctico surge de manera indirecta, pues las revistas se encontraban en estantes abiertos en la misma entrada de la Biblioteca de la Facultad, a disposición de los alumnos, con mesas y sillas para la consulta de ese material, frente a los referencistas y empleados, que así tenían pleno control sobre las piezas.²

Esa suerte de “informalidad”, pues no todos los docentes exigían o sugerían la lectura de las revistas, produjo dos resultados que no puedo

² Me retrotraigo a la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, entre los años 1964 y 1971.

dejar de exponer: por una parte, que muchos pasasen indiferentes ante ese material y por eso los historiadores del derecho somos quienes entendimos y dimos la voz de alerta sobre la ayuda que brindan a la hora de apreciar los cambios jurídicos y las circunstancias que los rodean o, a su turno, captar la resistencia o el mantenimiento de ciertas soluciones por corresponder al estado social, económico o al contexto general en el que se daban. Mi Profesor Titular de Historia del Derecho, Víctor Tau Anzoátegui, puso la mira sobre las revistas y por mi parte, al poco tiempo de hacerme cargo de un curso de dicha asignatura, empecé a utilizarlas en muchos de los trabajos prácticos que me acompañan como instrumento de aplicación de los estudios. Rara avis, los historiadores jurídicos marcamos rumbos, pues por sobre todo somos juristas en el más bello sentido de la palabra. No obstante, para dimensionar el fenómeno, fue menester que surgiese en el viejo continente un interés significativo sobre el género, aunque relacionado con la investigación, más que con la docencia.

Un gran historiador del derecho italiano, el profesor Paolo Grossi,³ quien al momento de escribir estas líneas es también miembro del Tribunal Constitucional italiano, destaca desde la década de los ochenta del siglo XX la importancia del género y la necesidad de cubrir un vacío historiográfico que se hacía sentir y, así es como llama en 1983 a los redactores de las principales revistas italianas, para formular un interrogante sobre la función de esas piezas, “cubriendo así un amplio arco que iba desde la mera utilidad para los profesionales hasta el análisis reflexivo sobre la formación de la cultura jurídica en un país o grupo de países, distinguiendo incluso distintas etapas”.⁴ Inquietud que luego

³ GROSSI, Paolo, “La cultura delle Riviste giuridiche italiane”, “Pagina introduttiva”, en *Quaderni Fiorentini per la Storia del Pensiero Giuridico Moderno*, nro. 16, 1987, p. 1. ARNAUD, André-Jean, *La culture des Revues juridiques françaises*, 1988, escrita a instancia de Grossi, y luego otras obras de este autor donde brinda un índice y estudio de las publicaciones periódicas en el tramo 1850-1900. Actualmente, Grossi es miembro del Tribunal Constitucional de Italia, ex-Catedrático de Historia del Derecho italiano y ex-Decano en la Facoltà degli studi de Firenze, Italia.

⁴ PUGLIESE, María Rosa, “Juridical Journals in Argentina (20th Century). Cultural and didactic views of the doyennes still in publication” (Las revistas jurídicas en la Argentina (siglo XX). Enfoque cultural y didáctico de las dos revistas decanas aún vigentes). Contribución en el Seminario sobre Revistas Jurídicas desarrollado en el Max Plank Institut de Frankfurt, Alemania, septiembre/octubre 2004, en *Juristische Zeitschriften in Europa*, coord. por Michael Stolleis-Thomas Simon, Frankfurt am Mai-

traslada a Francia y a otros países. Por ello sostenemos que colaboran en la formación de la cultura de un país, a la vez que entrañan un reservorio que permite reflexionar no sólo sobre su propia existencia, sino sobre la conformación y evolución del derecho, al margen de trasuntar la insoslayable realidad que es el factor de cambio, tal como señalé en mi aporte sobre el tema en el libro *Antología del Pensamiento Jurídico Argentino (1901-1945)*.⁵

El referido jurista, con su magistral pincel, refleja su relevancia señalando que se erige en uno de los temas más expresivos de la cultura jurídica. ¿Por qué?, en razón de promover una especial mirada sobre el fenómeno jurídico, pues a la vez que posibilita observar la labor de jueces y juristas, que pueden estar en consonancia o no con el derecho oficial, autoriza a que los operadores jurídicos reciban el mensaje de aquéllos, lo acepten o lo reinterpreten. Implica un ir y venir, pues el operador recibe la influencia de este género y lo devuelve con su propio caudal político-jurídico-cultural.

El diálogo que se da entre lo intelectual y lo fáctico tiene aquí una de las expresiones más interesantes para dar cumplimiento al objetivo de nuestro trabajo.

Si bien el derecho es objeto de tres géneros literarios, aquí nos detenemos en el que brinda la revista jurídica. Los otros dos son el libro y el periódico. El primero, de naturaleza científica, y el otro, más evanescente. La revista, en tanto, ofrece la oportunidad de analizar de manera más breve que el libro y con carácter menos efímero que el periódico, distintas cuestiones de derecho. A su vez, al efectuar un estudio sobre los diversos tomos de las revistas, se refleja la evolución jurídica de las distintas instituciones y el pensamiento jurídico en sucesivos momentos y una síntesis de la cultura jurídica del país.

Para un acercamiento al material, a continuación ofrecemos una relación de las principales revistas que surgen sobre todo en Buenos Aires,

ne, 2006, pp. 491/532. De Grossi cito "Las revistas jurídicas: un vacío historiográfico que es necesario colmar", en *La Revista jurídica en la cultura contemporánea*, al cuidado de Víctor Tau Anzoátegui, Buenos Aires, 1997, p. 26.

⁵ *Antología del pensamiento jurídico argentino, 1901-1945*, Instituto de Investigaciones de Historia del Derecho (luego INHID), coord. por Víctor Tau Anzoátegui, Buenos Aires, 2008, p. 30.

desde el siglo XIX, para brindar por lo menos un somero panorama de ellas y, reiteramos, nos enfocamos en las que se editan en las primeras décadas del siglo XX, dedicadas a la jurisprudencia –aunque abarcando más que ese rubro–, y que aún mantienen vigencia. En la última parte de este trabajo puntualizamos en detalle el aporte didáctico que pueden ofrecer en un curso de Historia del Derecho, pero también, obviamente, para cualquier otra asignatura de la carrera de Derecho. Este es, en definitiva, el mensaje que pretendemos transmitir en el trabajo y para convocar a que muchos otros se animen a seguir un camino por demás interesante, tanto en su recorrido cuanto en las conclusiones.

2. DE CÓMO SURGE Y SE DESARROLLA EL GÉNERO DE LAS REVISTAS JURÍDICAS

El género de las revistas jurídicas, en su versión moderna, se esboza en el siglo XVIII y se desarrolla sucesivamente, siendo en su mayoría el resultado de figuras que desean materializar su pensamiento y transmitirlo a las sucesivas generaciones. Tales los casos de Savigny, Ihering, Saleilles, entre varios. El primero funda la *Revista alemana de Historia del Derecho*, que se sigue publicando desde casi principios del siglo XIX, en la cual aquel autor se propone ser el portavoz de la Escuela Histórica del Derecho, para explicitar sus principios y dar a conocer los resultados de sus investigaciones. En el caso de Ihering, intenta retrucar el planteo formalista en que cae la denominada “jurisprudencia de conceptos”, continuada y desarrollada por los discípulos savignianos, entre ellos: Windschaid y Puchta y, así, dar color a su “jurisprudencia de intereses”, al afirmar que el derecho es la concreción de estos. Por lo tanto, la neutralidad valorativa, el estandarte de la otra, pierde terreno ante la innegable realidad que trasunta lo jurídico. A su turno, Saleilles trae aires renovadores en el segundo tercio del mismo siglo XIX, frente al absolutismo de la ley representado por el “Code” francés. También aparecen aquellas dirigidas al público letrado, que recogen las sentencias de los tribunales de los respectivos países. De tal carácter son *Sirey* y *Dalloz* en el ámbito francés, el *Archivio giuridico*, en el italiano, etc.

Si nos preguntamos sobre las revistas argentinas que analizamos para arribar a la propuesta aquí formulada, ellas están enmarcadas en un

proceso de transformación del derecho que responde a las novedades de la ciencia jurídica y la filosofía política europea mayoritaria en las primeras décadas del siglo XX. Lo reflejan en un expresivo teatro: la creación legislativa y la jurisprudencia de los tribunales. A finales del siglo XIX se legisla en forma apresurada y tratando de abarcar el mayor número de materias, aun en campos que muestran todavía signos de persistencia de tradiciones incubadas muchos siglos atrás, como es el caso de la instauración del matrimonio civil.⁶

Las revistas decimonónicas, en general, abarcan múltiples temáticas, salvo específicos casos. Más bien, se ocupan de temas políticos, de literatura, de poesía, el análisis de situaciones cotidianas, entre otras. Como primer periódico dedicado al foro podemos enunciar *El Correo Judicial*, fundado por Bernardo Vélez en 1834, pero que lamentablemente choca contra la desidia de los propios magistrados, quienes son remisos a suministrar las sentencias para su publicación, para evitar comentarios o reproches. La publicidad no era un carácter que entendían como inherente a la administración de justicia, conclusión poco lógica, pues se había instaurado una república y los jueces debían dar razón de sus actos. Ello provoca que luego de ocho números la revista cierre sus puertas.

En la década de 1850 encontramos algunos testimonios, *El Plata Científico y Literario*, de 1854, que ofrece variadas secciones, entre ellas, una se titula "Jurisprudencia-Tribunales", que no es la más importante, pero refleja el interés que comienzan a despertar los fallos judiciales. Asimismo, el periódico *El Judicial*, al año siguiente, esta vez dedicado al foro, bajo la dirección de Mariano P. F. Espiñeira. En este orden debemos traer a colación la revista que edita el primer Colegio de Abogados de Buenos Aires, en 1858, y que al margen de sentencias, incluye noticias de otro tenor.

En tanto, ya resultan estrictamente jurídicas las colecciones de los fallos de la Corte Suprema de Justicia de la Nación y de Vistas Fiscales que empiezan a publicarse. La *Revista de Legislación y Jurisprudencia*, que dirige Juan F. Monguillot, tiene una nueva versión con el mismo título, que en esta oportunidad queda a cargo de cuatro eximios profesores de

⁶ PUGLIESE, María Rosa, *Derecho, Estado y Religión. La historia del matrimonio civil en la Argentina*, Buenos Aires, Biblos, 2012.

la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires: José María Moreno, Ceferino Araujo, Antonio E. Malaver y Juan José Montes de Oca; su objeto es el derecho civil, comercial, administrativo y la práctica forense.

Otro antecedente lo constituyen ediciones en formato de periódico, tal la que hace el citado Monguillot de una obra a la que le da el nombre de *Jurisprudencia general, recopilación de acuerdos, sentencias y resoluciones de los Tribunales de la Provincia de Buenos Aires, Civil, Comercial, Mercantil, Criminal, Correccional*, en 1876, aunque cabe advertir que sólo logra salir un tomo y los fallos no están comentados. Otra, de 1880, la *Revista de los Tribunales, Juzgados de Paz, Oficinas de Gobierno, Consulados*, a cargo de Serafín Álvarez y Rafael Calzada. Lo original de esta revista es una sección de consultas de los particulares, como un consultorio jurídico, al estilo de revistas españolas del período. De 1884, la *Revista Jurídica*, órgano del Centro Jurídico y de Ciencias Sociales, dirigido por abogados de la Facultad de Derecho y donde también escriben jóvenes estudiantes, se conserva por varios años, con interregnos, llegando hasta comienzos de la década del 40. En el fin del siglo XIX no puede dejar de citarse, por su importancia, la *Revista de Derecho, Historia y Letras*, exhibiendo nuevamente la posibilidad de resultar un órgano de expresión de diversos intereses, entremezclando lo jurídico con la historia y la literatura, gracias a la acción de su director, el jurista Estanislao S. Zeballos, con una larga duración de veinticinco años. Ya en la última década registramos: *El Foro Argentino*, 1891-92; la *Revista Judicial*, 1893-94; la *Revista Notarial*, órgano del Colegio de la Provincia de Buenos Aires, de 1894, aún vigente; los *Anales de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires*, que principia en 1902, bajo la dirección de Juan A. García, y se continúa en la *Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales*, en 1907.

En el siglo XX se observa la influencia de revistas de Francia, Italia, España y otros países europeos y estas son las que brindan su impronta a la hora de la creación nacional, en particular, las dedicadas a la jurisprudencia. Las mismas ingresan por compra, por canje o donación a las principales bibliotecas, entre estas, la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, el Congreso Nacional, la Biblioteca Nacional, la Biblioteca del Maestro, entre otras. Las que circulan entre los letrados, profesores y jueces, para la misma etapa son las francesas *Dalloz*, *Revue*

Trimestrielle de Droit Civil, la *Revue Critique de Planiol* y los *Annales de Thaller*.⁷ Entre las italianas cabe reiterar el *Archivio giuridico*, de 1868, y el *Archivio di diritto pubblico*, creada por Vittorio Emanuele Orlando en Palermo, a quien se conoce más en su faz política, pero aquí interesa visualizarlo como un jurista interesado y creador del denominado Derecho Administrativo. Asimismo, el positivismo, por medio de Enrico Ferri, crea una revista propia: *La Scuola Positiva*, con la intención de consagrar este movimiento en el ámbito penal, apartando a la escuela clásica.

El ingreso y propagación de estas revistas motiva que el jurista y juez Alfredo Colmo, en su libro *La cultura jurídica y la Facultad de Derecho*, en 1915, afirme que es frecuente que muchos juristas posean grandes bibliotecas y que estén suscriptos a revistas extranjeras, como una nota de prestigio entre los colegas.⁸

Previamente, otro jurista, Carlos Octavio Bunge, pone el acento en la importancia del rubro y de su utilidad, al señalar su beneplácito por la reaparición de la *Revista Jurídica*. Expresa en un artículo de 1895, que cumplía su función “como modesta obrera y colaboradora infatigable del derecho (...) no siempre el libro basta para las necesidades de publicidad de los adelantos científicos y sociales”,⁹ y agrega: “...la prensa puede tan solo estimular de un modo absolutamente indirecto el desarrollo y la difusión del derecho; queda, pues, la revista, que tiene también su fin útil y necesario, imprescindible para el adelanto y el progreso de todas y cada una de las ciencias, el cual no es, en general, otro que el dar la publicidad conveniente a las monografías, a los estudios especiales, minuciosos y detallados, y las doctrinas nuevas y locales”.¹⁰

Aunque no esté totalmente dirigida al tema jurídico, pero se interesa por este, citemos la creada en 1910 por Rodolfo Rivarola, la *Revista Ar-*

⁷ JUSTO, Alberto M., “Anastasi en la senda jurisprudencial”, en *Revista del Colegio de Abogados de La Plata*, año V, nro. 10, enero/junio de 1963, p. 19.

⁸ COLMO, Alfredo, *La cultura jurídica y la Facultad de Derecho*, Buenos Aires, 1915, pp. 58/59.

⁹ BUNGE, Carlos O., “Importancia de la ‘Revista’ en la literatura jurídica”, en *Revista Jurídica*, 1895, pp. 71/72. Observaba Bunge, tal como lo reseñé en el capítulo “Revistas Jurídicas”, del libro *Antología del Pensamiento jurídico...*, op. cit., p. 29, que el autor muestra la relación entre el progreso y el mayor estudio de la ciencia jurídica, ponderando que esa revista colaboraría con esa finalidad, de ahí, dice, el deber de apoyarla, popularizarla.

¹⁰ *Antología...*, op. cit., p. 29.

gentina de Ciencias Políticas. En el prólogo, “Propósitos de esta publicación”, dedica buena parte a la distinción de los diversos tipos de géneros literarios y sus distintas funciones. En tal orden, dice que el diario refleja la impresión del día, pero que si no se leía en el mismo día, resulta prácticamente letra muerta al siguiente. Es lo que catalogamos como más efímero. Sin embargo, advierte que, leído, el público cree aquello que se le transmite y lo repite. Esa opinión, entonces, adquiere algo así como el valor de “*las tablas de la ley para el pueblo hebreo*”.¹¹ El libro, acota, es la síntesis de una vida de observación y reflexión. En su concepto, tiene una acción lenta sobre el lector, pero más duradera cuando es una obra que implica una expresión de la cultura de la época, tal, por ejemplo, *El espíritu de las leyes* o *El Contrato Social*. Finalmente, la revista queda en una situación intermedia, responde a la necesidad de síntesis parciales sobre distintos temas, distinguiendo las revistas generales de aquellas especializadas.

La Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires es nuevamente noticia con los *Anales de la Facultad de Derecho*, cuya dirección se otorga a Juan Agustín García (h). Se interrumpe su edición dos veces, la primera en 1904 y reanudada en 1916, deja de salir en 1919. Cuando reaparece en 1916, García explica cuál es el motivo de la creación de las revistas y al respecto afirma: “*se fundaron para estimular este movimiento (se refería a la novedad de la ley Sáenz Peña, que pone la soberanía nacional en manos del pueblo, y este requería adquirir un concepto claro del nuevo ideal y su valor histórico), ayudar al país a conocerse, describir todos sus fenómenos sociales, exteriorizar los resultados de esta enseñanza superior nacionalista, que se inicia en 1896*”.¹² Sigue en 1922 con la *Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales*, en esta oportunidad bajo guía de Clodomiro Zavalía, quien en un preliminar de la Revista señala que esas publicaciones son necesarias para difundir el pensamiento de la Facultad.¹³

Como corolario del movimiento jurisprudencial, se funda en 1918 la *Revista de Jurisprudencia Argentina*, de la mano de dos juristas, uno joven,

¹¹ RIVAROLA, Rodolfo, “Propósitos de esta publicación”, en *Antología...*, op. cit., p. 43.

¹² GARCÍA, Juan Agustín, “Advertencias”, en *Anales de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales*, t. I, 3ª serie, ps. 5/6, asimismo ver en *Antología...*, op. cit., p. 45.

¹³ ZAVALÍA, Clodomiro, lo expuesto está en el tomo 1, p. 22.

Leónidas Anastasi, y otro consagrado, Tomás Jofré. Ambos son profesores de la Facultad de Derecho, alcanzan grados directivos en Buenos Aires y en La Plata, son cultos, les interesa la política, son legisladores aunque en partidos políticos distintos, hombres de consulta para sus contemporáneos y lectores apasionados. En el caso de Jofré, sus intereses se vuelcan al Derecho Procesal, y su actividad es definitiva para que se deje de hablar de procedimiento para convertir la materia en una de cariz científico, siguiendo las enseñanzas del maestro italiano Carnelutti y dándole su propia impronta. Se dedica también, por pedido del Estado provincial y nacional, a la codificación de esa rama, en lo civil y en lo criminal, redactando al mismo tiempo tratados de la especialidad.

En tanto, Anastasi, nacido en un hogar de inmigrantes italianos, maestro en su barrio, la Boca, se interesa por los temas relacionados con la justicia social y el derecho laboral. Miembro de la cátedra regentada por el Profesor Alejandro Unsain, "*Legislación Industrial y Obrera*". En 1919 forma parte de la delegación argentina que concurre al Congreso de la OIT, que se celebra en Washington, y es uno de los artífices para consagrar la autonomía de la disciplina. Primer director del Instituto de Derecho del Trabajo en la Facultad de Derecho de la Universidad de La Plata en 1935 y ese mismo año y Casa, despuntando otra inquietud, la relacionada con el derecho comparado, se lo pone al frente del Instituto de Altos Estudios, por el cual ha bregado. Gran admirador de Edouard Lambert, director del Instituto de Derecho Comparado de Lyon, mantiene correspondencia personal con este. En 1936 alcanza el vicedecanato de la citada Facultad. En el campo político, ocupa una banca de diputado nacional por el partido Radical, en los períodos 1920-1924 y posteriormente para 1938-1942, pero en este caso su prematura muerte, en enero de 1940, troncha el cumplimiento del período.¹⁴

La revista incluye no sólo los fallos de los principales tribunales nacionales y algunos provinciales, sino una vasta gama de doctrina, de diverso origen y en especial proveniente de revistas francesas, italianas, belgas, etc., traducidas al castellano, cuando se trata de artículos extran-

¹⁴ Una reseña de su actividad parlamentaria puede obtenerse en PUGLIESE, "La revista de Jurisprudencia Argentina", y además en el trabajo de CARNELLI, LORENZO, "Anastasi, su vida y su obra", en *Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de La Plata*, t. XII, 1ª parte, 1941.

jeros, comentario de libros y novedades bibliográficas y, a la vez, un apartado dedicado a aportes de jurisprudencia extranjera. Desde el primer número lo que caracteriza a esta Revista son sus índices, producto de la creación de Anastasi sobre la base de los existentes en revistas francesas, y los sumarios que están al inicio de cada fallo, que permiten conocer, en una síntesis rápida y completa, el objeto de lo tratado y la solución del tribunal. Asimismo, el comentario, que nutre el texto del fallo, que lo despoja de la sequedad que implica su mera transcripción y su carácter científico.¹⁵

En el *Prólogo* del Repertorio General que escribe Anastasi en 1931, no solo desnuda la ardua tarea que le toca realizar luego de la muerte de su socio y amigo Tomás Jofré, sino que se interroga sobre el valor de la obra emprendida, no con ánimo pesimista, sino al contrario, para mostrar todo lo que ha evolucionado el derecho argentino, quedando sugestivamente “aprisionado” en los números de la Revista. Reitera de esa manera una apreciación anterior de singular valor, que merece ser transcrita:

*Quedarán satisfechas nuestras aspiraciones si hemos contribuido a difundir las enseñanzas de nuestros jueces y de nuestros escritores. Buena o mala, lucida o mediocre su obra, acumulamos materiales para la Historia del Derecho argentino. Y el crítico de las edades futuras dispondrá de elementos suficientes para trazar las líneas de la evolución de un pueblo progresista, que ha oscilado en su cultura jurídica entre lo arcaico de las viejas formas y las concepciones inquietas y atrevidas del derecho nuevo.*¹⁶

En tanto, la Revista *La Ley* surge unos años más tarde. El 15 de noviembre de 1935 se publica su primer fascículo y la dirección se encarga a Anastasi. Este, previamente, crea a su costo una *Revista de Derecho del Trabajo y Previsión*, en 1934, en La Plata. Al afrontar los gastos de su edición, la situación lo lleva prácticamente a la quiebra y quizás precipita su desenlace, pues no puede trasuntar su costo en el precio. Recordemos

¹⁵ PUGLIESE, “La revista de Jurisprudencia Argentina: los orígenes de una larga empresa editorial”, en *La Revista en la cultura jurídica contemporánea*, op. cit., pp.199/244. Sobre la creatividad de Anastasi en los índices y sumarios, me baso en la referencia de quien fue secretario de la Revista de Jurisprudencia, VIGLINO, Juan, *La Revista en la Cultura...* op. cit., p. 212, y en *Revista del Colegio de Abogados de La Plata*, año V, nro. 10, de enero/junio de 1963.

¹⁶ *Prólogo*, en *Repertorio General de Jurisprudencia Argentina*, Buenos Aires, 1931.

que se desvincula de la *Revista de Jurisprudencia Argentina* unos años después del fallecimiento de Jofré (1928) y esta queda en otras manos. De allí su interés en volver al género y la singular dedicación que le otorga, tanto en su faz intelectual cuanto económica, a ese nuevo retoño de su pasión editorial.

En este panorama, cabe también traer a colación una revista de derecho penal: la *Revista Penal Argentina*, de 1922, dirigida por Juan P. Ramos, quien expone su programa en el primer número. Su gran preocupación es hacer conocer la jurisprudencia de los tribunales pues asiste con estupor a la existencia de divergentes interpretaciones del mismo Código Penal, que le hace concluir que había tantos códigos cuanto provincias. Para Ramos, ese conocimiento implica la única solución. Sin perjuicio de subrayar el aporte que efectúa la *Gazeta del Foro*, un diario capitalino, y la *Revista de Jurisprudencia Argentina*, considera imprescindible una publicación especial.

La misma, en su concepto, debe comprender tres partes: una doctrinaria, otra de referencias bibliográficas y la de jurisprudencia. Está integrada por profesores de la Facultad, abogados y alumnos destacados. Su propósito lo delimita muy simplemente, “realizar una obra doctrinaria y práctica al mismo tiempo”.¹⁷ Su razón de ser es la existencia de una corriente penal científica a nivel mundial, de la cual no podía estar ajena la Argentina, pero también el crecimiento del rol de la jurisprudencia. La otra, es posterior, de 1945, titulada *Revista de Derecho Penal*, con dirección de Eusebio Gómez, quien pondera su edición. Aclara que él no pertenece a ninguna de las escuelas en boga, pese a su manifiesta pertenencia a una de ellas, y declara, con gran espíritu democrático, que los colaboradores podían expresar libremente sus ideas sin cortapisas; solo deja a un lado un derecho penal de corte totalitario. Estima útil hacer la advertencia, dada la época que se vive (plena guerra) y, así lo expresa en la Presentación, para evitar equívocos. Lo interesante es que abre las puertas para todos los doctrinarios americanos y lo amplía para tratar temas de criminología y materias afines, señalando que se siente obligado a plantear todas las reformas que se estimasen necesarias.

¹⁷ *Antología...*, op. cit., t. II, p. 51, texto 6.

En torno a las novedades que se viven respecto a la legislación laboral, que adquiere propia autonomía en la normativa y en los estudios universitarios, vale ocuparnos de esta experiencia. Ya mencionamos la de Anastasi, de corta existencia.¹⁸ En tanto, Mario Deveali, en 1941, da a luz la *Revista de Derecho del Trabajo*, en cuyo primer número deja sentado su Plan, subrayando que, pese a su convicción en la unidad del derecho, en virtud de “*la perenne evolución del derecho, hay momentos en los cuales se impone la especialización*”, de allí que así como se desgaja el derecho comercial, en ese momento se asiste a una situación similar respecto al Derecho del Trabajo con relación al Civil. Al margen de quienes se resisten a aceptar esta autonomía y seguían refiriéndose a notas de excepción para ocuparse de las leyes que le están dedicadas, expresa: “*...los juristas más sensibles y más finos, han entrevisto ya que estas primeras providencias aisladas, a menudo carentes de armonía y de enlace, constituyen las primeras enunciaciones, tímidas e imperfectas todavía, de un derecho nuevo, en formación...*”¹⁹

Como defensor de la autonomía del derecho del trabajo, Anastasi expresa en el *Prólogo al Primer Repertorio de La Ley* (1938) que, en los países americanos, a quienes incluye en las páginas de la revista, siguiendo el pensamiento de André Sigfried (*Amerique Latine*, p. 99), “*...se señala más la tentación de lo arbitrario, del abuso del poder y la seducción de la tiranía en los países latinos del Nuevo Mundo. Por eso al lado de la ley (...) registramos la jurisprudencia, que en el fondo casi siempre representa una lucha contra la arbitrariedad. Esa es la razón por la que le damos igual plano que a la ley escrita, y a su aplicación por los jueces, para saber si aquella es un simple verbalismo, o una norma impuesta por la conciencia jurídica colectiva*”.²⁰

La Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires también edita otra revista, no específicamente jurisprudencial, *Lecciones y Ensayos*, desde 1958, que muestra la particularidad de que los alumnos participan allí activamente y lo siguen haciendo.

¹⁸ Su búsqueda había sido infructuosa en Buenos Aires. Gracias a la doctora María Angélica Corva, que mucho agradecemos, la ubicó en la Biblioteca de la Universidad de La Plata, aunque faltan los primeros números.

¹⁹ *Antología...*, *op. cit.*, t. II, p. 69.

²⁰ El texto de Anastasi corresponde al Prólogo del primer *Repertorio de la Ley*, Buenos Aires, 1938. Un estudio del periodismo forense y las revistas previas a las del siglo XX puede encontrarse también en LEIVA, Alberto David, “Del periodismo forense a la revista jurídica”, en *La Revista Jurídica en la cultura contemporánea*, *op. cit.*, pp. 57 y ss.

Antes de concluir el punto, señalemos que, si pusimos el acento en las piezas dedicadas a la jurisprudencia, es porque el tema moviliza el ambiente jurídico al admitir una nueva fuente formal del derecho que trasunta la realidad, dejando de lado la impronta del positivismo legal que había ahogado la vida, elemento sustancial del derecho, a la par que recoge novedades doctrinarias, bibliográficas y de derecho comparado.²¹ Al introducirnos en este inexplorado mundo, advertimos tanto la irrupción de la fuente jurisprudencial, cuanto el carácter científico que irradian aquéllas y la importancia que tendrían en las aulas. Siempre consideré que un estudio sin aplicación práctica, falla por su base. Ciencia y praxis ostentan un equilibrio fundamental para el estudio del derecho.

3. LA CULTURA Y LAS REVISTAS JURÍDICAS

Expresamos en otro trabajo sobre el tema²² –siguiendo la impronta de Paolo Grossi y de Tau Anzoátegui– que la revista especializada desempeña un rol estelar en la cultura jurídica, en particular en la contemporánea, por la proliferación de este género, puesto que refleja por una parte el proyecto cultural de muchos de sus creadores, pero, por otro, muestra una “*vitrina*” de la realidad, al trasuntar los cambios que se producen en la sociedad y que repercuten en la jurisprudencia, en la doctrina, en la legislación, y no solo en la propia, sino en la de países latinoamericanos y europeos. El fenómeno jurídico, salvo que se lo pretenda tergiversar, de lo cual también hay experiencias, tales la de los países con regímenes totalitarios y/o en los que se atienen “formalmente” al régimen democrático, queda al descubierto. Si responden a un proyecto cultural, es gestante o motor de cambios y aun en los casos en que sus directores no tengan expresamente esa intención, observamos que la realidad, en una expresión gráfica y poco ortodoxa, se “*cuela*” en sus páginas. Para un analista, le permite conocer los diversos modelos jurídicos y cómo se suceden en el tiempo. Cuáles son sus motivos, ya sea sociales, económicos, políticos y, como consecuencia, la incidencia

²¹ A ellas le dedicamos durante varios años una investigación individual y a nuestra costa, lo decimos sin jactarnos y sólo para asumir los errores que pudieron deslizarse.

²² Ver nota 3.

de una fuente sobre otra, la desuetudo de muchas normas, la labor de los operadores del derecho, etc.

En una palabra, la revista es expresión de la cultura jurídica de un país y también trasunta su política jurídica, a través del tiempo. La realidad, compañera ineludible del derecho, le otorga la vivacidad y la mutación proveniente de las necesidades cotidianas,²³ o a veces, lamentablemente, de las manipulaciones del poder. Pero, dejando de lado esta maniobrabilidad que no deriva del género en sí, resulta útil la comprensión de la cultura jurídica de una época, en particular de los intereses que gravitan en la sociedad y los peculiares de los juristas y operadores como grupo profesional, que incluye a los jueces y abogados y que se manifiesta en los conceptos, interpretaciones y léxicos de sus operaciones, sea al interpretar, al peticionar o al aplicar el derecho. La revista, sin embargo, si tiene carácter científico y ofrece reflexiones desapasionadas, deja ver otra faceta del fenómeno jurídico, que se aleja de la norma oficial, de la concepción de juristas interesados en proclamar una visión unidimensional de la materia que tratan, inclusive, de la propia interpretación de los jueces.²⁴

Este género, por lo tanto, es un instrumento que coadyuva a la formación de la cultura de un país y es, en el fondo, una reserva a la cual se puede recurrir para los análisis de etapas pasadas y sus derivaciones, en cuanto muestra la formación y la evolución del pensamiento jurídico y además, su realismo se escapa por todos sus poros.

En el caso argentino, la conformación de su cultura jurídica depende durante largos períodos de la cultura europea, eso no impide encontrar notas originales y, puede afirmarse, que estas provienen en gran medida del elemento poblacional, pues a los originarios de pueblos nativos se agrega el hispánico, con un derecho propio que conjuga armoniosamente el *ius commune*, el derecho canónico y la atención de las novedades. Se matiza con el derecho local de cada región, amalgamándose de tal manera que supera la barrera que pudo significar el ideario de la Revolución de Mayo y permanece hasta después del proceso de la codificación. Más

²³ TARELLO, Giovanni, *Cultura jurídica y política del derecho*, México, FCE, 1995.

²⁴ CLAVERO, Bartolomé, "Laudatio a Paolo Grossi", en *Acto solemne de investidura como Doctor Honoris Causæ del Profesor Doctor D. Paolo Grossi*, Sevilla, Universidad de Sevilla, 1998, p. 13; COLMO, Alfredo, *La cultura jurídica y la Facultad de Derecho*, Buenos Aires, 1915.

adelante, se alimenta del fenómeno inmigratorio de variada índole. Amén de ello, la apertura a obras de orígenes disímiles derivados de las inquietudes que proliferan, hacen de la Argentina un fenómeno especial y prácticamente inasible.

La preocupación asoma en muchos profesores, entre ellos, Alfredo Colmo, como ya vimos, que brega para que los estudios no se encasillen en un enfoque dogmático, sino en conferirle un carácter científico y social.²⁵ Antes ya se refleja en el plan de estudios de 1905, modificado luego en varias oportunidades, en un proceso que se enriquece y fortalece por la llegada al país de lúcidos intelectuales, que portan opiniones diferentes, en un atractivo arco que invita a aprehender todas las visiones de esa etapa, bien recibidas tanto por el público profesional cuanto por el profano. En ese orden pueden citarse las visitas de León Duguit, Enrico Ferri, Rafael Altamira, José Ortega y Gasset, Eugenio D'Ors, Manuel García Morente, entre otros. Dentro del cambio de paradigmas y eje de transformación que es la Primera Guerra Mundial, comprendemos la revolución bolchevique en Rusia, la traza de modelos alejados del concepto clásico de la democracia liberal y, en la Argentina, la revolución electoral que significa la Ley Sáenz Peña, que fructifica con la llegada del Partido Radical al gobierno en 1916. Todo esto y más repercute en una generación que es recordada como la de los juristas de 1910.²⁶ Sus integrantes se imponen la meta que las Facultades de Derecho sean centros de cultura y no meramente escuelas profesionales, por introducir el estudio de la sociedad argentina y alcanzar la reforma del ordenamiento, principiando por la renovación del Código Civil.

El profesor Grossi como corolario de todo lo expuesto, lo subraya durante el Seminario sobre Revistas Jurídicas de 1992 y, al publicarse las actas, queda registrado, al subrayar que las revistas se erigen en "*un instrumento puntual para poder repasar desde su interior la historia del pensamiento jurídico moderno...*".²⁷

²⁵ COLMO, Alfredo, *op. cit.*, 1915; TARELLO, G., *Storia della cultura giuridica moderna*, I, Bolonia, Il Mulino, 1976.

²⁶ TAU ANZOÁTEGUI, Víctor, "Los juristas argentinos de la generación de 1910", en *R. H. D.*, Buenos Aires, INHID, nro. 2, 1974, pp. 225/283.

²⁷ GROSSI, Paolo, "Las revistas jurídicas: un vacío historiográfico que es necesario colmar", en *La Revista Jurídica en la Cultura contemporánea*, *op. cit.*, pp. 21/27.

Este es el objetivo que procuramos en nuestra Cátedra, cuando acercamos a los alumnos a las páginas de las revistas, para que abreen la cultura que exteriorizan y observen cómo se desarrolla el derecho con sus notas de subsistencia y renovación en el marco de la realidad, que es en definitiva el objetivo de la Historia del Derecho y no un estudio arqueológico de épocas pretéritas.

4. LAS REVISTAS JURÍDICAS COMO OBJETO DIDÁCTICO Y EXPRESIÓN DE LA MEMORIA COLECTIVA

Antes de ingresar en el nudo de este trabajo, y asumiendo la línea pedagógica expuesta al final del acápite anterior, aclaramos que el paneo ofrecido sobre las principales revistas posibilita su búsqueda y utilización por quienes deseen indagar en ellas los fenómenos que les interesen. En nuestro caso, la exploración se ciñe a las primeras revistas jurídicas dedicadas a la jurisprudencia y hasta 1940, porque puse el límite en la muerte del jurista que había inaugurado el género, para desentrañar la consagración de esa fuente esencial del derecho en esa etapa argentina, aunque tiene su implicancia fuera de la Argentina por efecto de los fenómenos que rodean el tiempo entre guerras mundiales.

Los instrumentos didácticos para aprehender el fenómeno jurídico varían como producto de instancias culturales. En el pensamiento de la Ilustración, la legislación obra como mecanismo pedagógico y así, tanto en la ley como género y la codificación como específica expresión de aquella. Quien presenta un proyecto de ley o de código no deja de señalar en su nota de remisión la visión que guía su objetivo y ello implica una labor pedagógica. Con mayor razón si la norma va contra costumbres arraigadas y es menester imponerla. Puede verificarse tal aserción cuando nos detenemos en el comportamiento de docentes y comentaristas de códigos recién sancionados o por sancionarse. En tanto exista una aprobación por la novedad, se lo toma como referente para la enseñanza. Esto sucede en las Universidades de Buenos Aires y de Córdoba cuando se prepara el Código Civil de Vélez Sársfield, pues la obra se lee y comenta en las clases.²⁸ Así se configura la denominada "*cultura del código*", en

²⁸ LEIVA, Alberto D., "El Código Civil como objeto didáctico en la Argentina de fines del siglo XIX", en *R. H. D.*, nro. 16, Buenos Aires, 1988, pp. 321/330.

la Argentina, al decir de Víctor Tau, como rasgo distintivo del siglo XIX, pues el texto se utiliza como objeto de estudio.²⁹ Esta forma de enseñar y aprender el derecho civil se adopta, en especial por el doctor José María Moreno, entonces profesor de Derecho Civil en la Facultad de Derecho de Buenos Aires al tiempo de la sanción, y se sostiene por exponentes del positivismo legal hasta principios del siglo XX.

La superación de ese positivismo transforma no sólo la docencia sino la propia creación jurídica. El enfoque sociológico e histórico vino a advertir la importancia de la realidad, como elemento vital del derecho y como sustento de su enseñanza. La Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, formadora de la mayoría de los dirigentes del país en ese momento, toma conciencia acerca de la necesidad de atender las ciencias sociales en la educación de los abogados. Casi todos son artífices de la puesta en valor de este género. Las principales figuras comienzan a poner su atención en las revistas jurídicas e, incluso, hay algunos que participan directamente en su publicación, como ejemplo, la *Revista del Centro de Estudiantes*, creada a fines del siglo XIX. En el caso de las revistas que crea Anastasi, lo exhiben como el propulsor activo de la participación de sus alumnos, docentes y colegas, que queda trasuntado en los índices de colaboradores. Esta conclusión emana tanto de quien abre sus páginas cuanto de los que agradecen esa apertura.³⁰

Con el convencimiento de que el derecho en la actualidad debe enseñarse por medio de distintos instrumentos y teniendo en cuenta la enseñanza que recibí en mi época de estudiante –ya advertí que tuve la

²⁹ TAU ANZOÁTEGUI, Víctor, “La ‘cultura del código’, un debate virtual entre Segovia y Sáez”, en *R. H. D.*, nro. 26, Buenos Aires, 1996, pp. 539/564, en particular p. 541. El mensaje visual fue observado perspicazmente por el doctor Tau, pues la estatua de José María Moreno, ubicada entonces en el hall de la Facultad de Derecho, tenía en su mano izquierda un ejemplar del Código argentino.

³⁰ COLMO, Alfredo, *La cultura jurídica...*, op. cit., p. 109 y conscs.; MAUPAS, Leopoldo, “Funciones modernas del profesor universitario”, en *Anales de la Facultad de Derecho*, 2ª serie, t. 1, 1911, p. 469. En la *Revista de Jurisprudencia Argentina* y en *La Ley*, hay muchos ejemplos de la participación de los alumnos y personal de las cátedras. Lo reafirma Anastasi cuando describe en sus prólogos que la revista es el resultado de la actividad de sus colaboradores, alumnos y colegas en un gesto de gran generosidad y se resume en la palabra de Grossi, “coral”, al advertir el conjunto de voluntades que se unen. La revista *Lecciones y Ensayos* de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, creada en 1956, sigue la misma tendencia.

suerte de ser conducida al encuentro de las mismas- y también respondió a mi propia inquietud, ello despertó a posteriori mi interés por su aprovechamiento para el estudio de la evolución del derecho.

El auxilio didáctico de las revistas jurídicas es fundamental, pues nos aporta un elemento práctico que colabora eficazmente en la enseñanza del Derecho. Sorprende, hoy, que muchos profesores de cualquier materia no se beneficien con esta cantera inagotable. Tras sus páginas se aprehende el concepto del derecho, su desenvolvimiento, el pensamiento jurídico y su devenir, la actividad de los operadores del derecho, las diversas fuentes y sus relaciones, los planteos de política jurídica, el derecho comparado, la actividad de los jueces y de los otros poderes del Estado, etc. Es un reflejo de la cultura jurídica que, tal como vimos, se relaciona con el papel cultural del derecho en general y de la Historia del Derecho en particular.³¹

Mi preocupación por hallar adecuados métodos para mis clases de esta asignatura me llevó a aprovechar ese manantial, siguiendo su derrotero, agregando al aprendizaje una cuota de creación, de análisis y de imaginación, cuyos ejecutores son los propios alumnos. Desde antes de 1992, comprendí el valor didáctico de las revistas y por eso me enfiqué en su análisis y me entusiasmé con su uso y lo transmito a mis colegas y colaboradores de la Cátedra. También lo dejé expresado en mi participación en el Primer Encuentro de la Asociación Argentina de Profesores e Investigadores de Historia del Derecho, en 2007, al esbozar "*Nuevas líneas de investigación en Historia del Derecho*",³² y mis preocupa-

³¹ Anastasi lo deja reflejado en el Prólogo del *Repertorio de Jurisprudencia Argentina* de 1931, pp. 5/7, cuando se interrogó, en un imaginario diálogo con el anónimo lector, sobre el valor del material de su revista y partiendo de la duda expresa: "*¿serán éstos en realidad materiales acumulados para señalar la evolución del derecho argentino, o habremos juntado farragos de papel con los cuales será prudente realizar la labor higiénica de Omar en Alejandría, que durante seis meses alimentó la calefacción de los baños públicos de la ciudad con los magníficos manuscritos y palimpsestos de la Biblioteca más famosa del mundo...?*". Aplaca la zozobra para subrayar su importancia, apoyándose en Radbruch, Geny, Perrau. Lo propio desde otro mirador, GROSSI, véase "El punto y la línea (Historia del Derecho y derecho positivo en la formación del jurista de nuestro tiempo)", en *Acto solemne de investidura como Doctor Honoris causæ...*, op. cit., p. 19; PUGLIESE, "Las revistas jurídicas...", en *Antología*, p. 35.

³² PUGLIESE, María Rosa, "Nuevas líneas de investigación en Historia del Derecho", en *Perspectivas y desafíos de la Historia del Derecho Argentino*, 1^{er} Encuentro de la Asociación Argentina de Profesores e Investigadores de Historia del Derecho, Córdoba,

ciones metodológicas fueron reconocidas por mi antecesor en la Cátedra, el doctor Víctor Tau Anzoátegui, que las singularizó en su obra *El futuro de la Historia jurídica en las aulas*,³³ que simplemente traigo a colación para agradecer que haya ponderado mi preocupación y esfuerzos por alcanzar unos contenidos imprescindibles para impartir la enseñanza de la Historia del Derecho en una Facultad de Derecho y subrayase mi proyecto docente como un plan fruto de múltiples lecturas y reflexiones en torno al tema.

Para quienes puedan acercarse a este artículo fuera de la Argentina, aclaramos que la asignatura Historia del Derecho, en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, se dicta en el actual plan de estudios de la carrera de abogacía en el denominado Ciclo Profesional Orientado, que constituye la segunda parte de la carrera, iniciada con un ciclo común. Se encuentra en el Departamento de Ciencias Sociales, que comprende Economía, Sociología e Historia.

La materia que dicto en una de las dos cátedras existentes, tiene como objeto –tal como lo señalo al comienzo de mis cursos– la reflexión y análisis sobre la evolución del derecho, como fenómeno vívido (sin referencia a la teoría evolutiva). Se aprecian las innovadoras enseñanzas de maestros como Paolo Grossi, Pío Caroni, Víctor Tau Anzoátegui, Carlos Petit, Antonio Manuel Hespanha,³⁴ entre otros, y comprende la realización de trabajos prácticos, que siguen este prisma y así logramos, o lo intentamos, que los alumnos efectúen dicho análisis y meditación crítica. Bien decía Anastasi, en su época, que había una íntima relación entre la revista, el foro y la Universidad.³⁵ Redescubrámosla.

8 y 9 de noviembre de 2007, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba, ed. de la citada Asociación, Córdoba, 2010.

³³ TAU ANZOÁTEGUI, Víctor, *El futuro de la historia jurídica en las aulas*, Córdoba, Asociación Argentina de Profesores e Investigadores de Historia del Derecho, 2010, pp. 45/46.

³⁴ CARONI, Pío, *La soledad del historiador del derecho. Apuntes sobre la conveniencia de una disciplina diferente*, Madrid, Universidad Carlos III de Madrid, 2010, traducido del italiano *La solitudine dello storico del diritto. Appunti sull'inerenza di una disciplina altra*, 2009, 1ª edición en alemán, *Die Einsamkeit des Rechtshistorikers. Notizen zu einen problematischen lehrfach*, Basilea, 2005; HESPANHA, Antonio Manuel, *Cultura jurídica europea: síntesis de un milenio*, Tecnos, Madrid, 2002; PETIT, Carlos, *De la Ilustración al liberalismo*, Symposium en honor al Profesor Paolo Grossi, Madrid, 1995, pp. 121-138, entre varias, respecto a los demás autores ver obras citadas en el texto.

³⁵ PUGLIESE, "Las revistas jurídicas", en *Antología...*, p. 35.

Tomando como referencia la profunda frase del “*Principito*” de Saint Exupery, “*lo esencial es invisible para los ojos*”, enseñamos al alumno a detectar aquello que no está expresamente graficado. Ajenos en general a labores de investigación, como reconocen en su mayor parte, resulta útil y fascinante para ellos que descubran que se puede “*leer entre líneas*” y la importancia del desarrollo del espíritu crítico y de observación. No dejarse llevar por la primera impresión. Por ello, al ser la revista un texto vivo, como señalé: “*...palabra viva, donde late la voz del juez, del abogado, del legislador, de la víctima y del victimario...*”,³⁶ con esta propuesta trato de que avizoren en la lectura de las notas, de los artículos y de los fallos, el sentido y el concepto del derecho, de la justicia, de la interpretación, de la creación, etc., en su intrínseco sentido. Más tarde, esa búsqueda les sirve aun para descubrir en el texto de un contrato o en un escrito judicial, cosas que a primera vista no se visualizan y así se demuestra la íntima relación entre investigación y estudio del derecho.

Vayamos, pues, al meollo.

El primer interrogante, con respuesta obvia, es si partimos del contexto en que aparece la revista y en su sucesivo desenvolvimiento. Ello resulta imprescindible.

Las preguntas siguen fluyendo, cuando vamos desbrozando el camino. Hay unos conocimientos previos que hacen a la historia de la civilización, especialmente jurídica, en la que estamos insertos. Por eso este instrumento se usa luego de la primera parte del curso, al menos cuando hacemos Historia del Derecho en una Facultad de Derecho argentina. Debemos partir de los conocimientos previos de una historia de la cultura jurídica, y también de la historia argentina y de la de sus instituciones. Que no es poca cosa y que nos lleva a detenernos en un aspecto que hace a nuestra propia esencia. Sobre todo en este momento en que se ha dejado de lado el estudio de esas asignaturas en el Ciclo Básico de la Universidad de Buenos Aires, lo que ocasiona graves problemas para quienes lo cursan con la intención de ingresar en la carrera jurídica. Y también para cualquier otra. Conocer la historia argentina implica “reconocer” la identidad nacional. Es tan importante para un pueblo conocer

³⁶ PUGLIESE, “Juridical Journals in Argentina (20th Century). Cultural and didactic views of the doyens still in publication”, *op. cit.*, en *Juristische Zeitschriften in Europa*, pp. 491/532.

su pasado, como a una persona, el suyo. Aquel que pierde la memoria se encuentra desvalido, sin contención, no sabe de dónde viene y tratará a los tumbos de saber hacia dónde va. La aprehensión introspectiva de una sociedad es imprescindible no sólo para quienes pueden llegar a ocupar cargos en los distintos poderes del Estado, sino para ejercer la profesión de abogado y para su vida en general. La memoria es fundamental, pues hace a la vida de los hombres y mujeres en singular y de los pueblos como comunidad. La búsqueda afanosa de los orígenes de parte de un ser individual, que por un infortunio pierde la memoria, resulta normal para quienes lo rodean, sin embargo, cuando se trata de la memoria colectiva, carece, inexplicable e insólitamente, de importancia para muchos. Lo grave es cuando se la excluye de los programas de estudios, de la currícula pre y universitaria, pues implica una forma expresa o tácita de soterrar esa memoria. Y no pretendo entrar en un conflicto sobre por qué se considera imprescindible estudiar cualquier otra materia en un Ciclo Básico, a costa del estudio de la Historia Institucional Argentina. En especial cuando vivimos inmersos en una etapa de globalización, donde nos podríamos inquirir muchas cosas sobre el particular.³⁷ Y cuando nuestros países vecinos exaltan ese conocimiento.

Dejemos el debate, al menos aquí, y veamos cómo alcanzar a superar la cuadratura del círculo. Es una tarea esforzada pero edificante. La mayoría de los alumnos la agradece. En dos meses debemos atravesar siglos de historia mundial y nacional. No deteniéndonos en guerras y personajes mitológicos, como todavía algunos hacen, dedicándose a una arqueología que denostarían hasta los propios arqueólogos, sino transmitiendo aquello que se considera derecho a través del tiempo, como fenómeno cultural y sus resultados. Y también las ideas jurídico-políticas-sociales que nutrieron y nutren ese elemento que es nuestro pan cotidiano, que formamos entre todos... al menos en una República.

Por lo tanto se debe ofrecer una bibliografía que permita cubrir vacíos en la preparación secundaria y preuniversitaria o enriquecer conocimientos y luego analizar el contexto político, económico, social, etc., a través de las revistas, para trabajar sobre el fenómeno de la movilidad jurídica, sin por ello hacer una Historia Contemporánea del Derecho, como lo

³⁷ MARRAMAQ, Giacomo, *Filosofía y globalización*, Madrid, Katz, 2007.

hacen algunos países europeos, partiendo de la época posterior a la Segunda Guerra Mundial, aunque lo concretan creando otra materia, además de la Historia del Derecho.³⁸

Las revistas ofrecen múltiples elementos para esta tarea que encararemos.

Pautas a tener en cuenta:

Al utilizar este instrumento, el buceo debe ser facilitado por el/a Profesor/a del curso, con la colaboración del Jefe/a de Trabajos Prácticos y Ayudantes, formando previamente a estos. Ello resume una doble tarea: por una parte, la que se debe dedicar a quienes inician una carrera docente, pues deben efectuar lecturas no solo de la disciplina, sino también relacionadas con las ideas políticas, económicas, sociales, de literatura, de formación metodológica, al margen de las reuniones con el/la Titular y/o con Adjuntos para interpretar y/o comentar textos. Conocer bibliografía de avanzada de índole didáctica y específica de la asignatura. Con esa preparación, luego están en condiciones de colaborar en la aprehensión de los textos por los alumnos.

Cuando escribimos esto, la interpretación de textos se ha transformado en una deuda pendiente para la formación docente y profesional. No hay que bajar los brazos, sino sacar a relucir la parte más creativa de la vocación docente.

Para los alumnos: esa tarea previa de sus jefes de trabajos prácticos y ayudantes, les facilita su labor al indicar determinados votos de jueces o tribunales, porque ofrecen exposiciones sustanciosas y creativas, desarrollos comparativos, etc. Proponemos analizar ciertas instituciones que han tenido modificaciones para que encuentren esos cambios y sus fundamentos, incluyendo su propia opinión.

En el caso de la doctrina, se remitan a opiniones vertidas en comentarios a fallos, artículos de la revista o en otras.

Cuando se comparan soluciones jurídicas en distintas épocas, se recurre a las etapas previas, en la Argentina, al Anteproyecto Babiloni, al de la Comisión de 1936, al de Llambías, en correlato con el Código Civil de Vélez, y se tendrá que hacer con el que comienza a regir el 1º de

³⁸ LOSANO, Mario, a cura di, *Storia contemporanea del Diritto e Sociologia Storica*, Milán, Franco Angeli, 1997, y *La geopolítica del noveciento*, Milán, Mondadori, 2011.

agosto de 2015. Un caso paradójico, al respecto, es el de la situación jurídica de la mujer casada, pues reformado el Código en su favor, luego los proyectos de la década del '30 pretendían retrotraer la solución.

Antes de desarrollar el tema seleccionado, estimo útil detenernos en unas reflexiones referidas al propio rol de una revista. Las mismas las desarrollé en parte hasta aquí y son interesantes, no porque me sienta "descubridora" de territorios inhabitados, sino porque han marcado el mensaje de este género, es decir, que se extrae de su lectura metódica y el sentido de su valor como instrumento didáctico:

Ellas son ¿las revistas obran como impulsoras del cambio jurídico, o corren tras este?; si son un canal adecuado para divulgar y aprehender novedades jurídicas extranjeras (derecho comparado), o doctrinas nacionales; si coadyuvan a la formación de la denominada "*jurisprudencia de los tribunales*", como fuente formal del derecho; en consonancia con lo anterior: ¿qué lugar ocupa el Poder Judicial y si es un poder independiente como lo establece la Constitución?, ¿interpretan o crean?

Ubicar en qué contexto surgen las primeras grandes revistas jurídicas argentinas del siglo XX, sin perjuicio de la tercera *El Derecho* (1958), dedicadas preponderantemente a la jurisprudencia. Advertir su característica primordial, es decir, cómo superan el viejo sistema de transcripción de fallos sin notas, para entrar en el modelo del comentario, de la comparación y la reflexión. Así como percatarse de que en ellas hay espacio para otras materias, ya sea legislación nacional y provincial, doctrina y jurisprudencia comparada.

Como derivación de esas reflexiones, hay propuestas más movilizadoras para aquellos grupos que demuestran vocación para investigar problemas de fondo. ¿Cuáles son?

Entre las hipótesis más ricas para el educando que hemos desarrollado:

- El valor que alcanza la jurisprudencia de los tribunales durante los siglos XX y XXI, sin caer en la caza del "*precedente*", y cuál es el rol de la revista jurídica sobre el particular.
- ¿Qué criterios tienen los jueces, los letrados, los tribunales superiores sobre el concepto del derecho en un determinado momento histórico y cómo lo trasuntan?

- Al ocuparnos de la justicia como poder independiente: ¿qué lugar ocupa en el pensamiento y la cotidianidad que expresa la sociedad en el momento que se toma como referencia?, ¿cómo lo manifiestan?, ¿cuál es la solución que ella proporciona para determinados conflictos en esa época? y, si se transforma, ¿cómo? Determinar en qué fallos.
- En estos casos, resulta útil recurrir a los autores de notas a sentencias que brindan antecedentes, previenen la divergencia entre las diversas Salas de un Tribunal o toman en cuenta su composición sucesiva; asimismo, entre la Corte Suprema y los máximos tribunales de las provincias, entre doctrinarios, etc.
- En otros casos, son los propios jueces los que muestran el panorama, al desenvolver el argumento para alcanzar la resolución del caso traído a su decisión. De allí el interés por estudiar determinados votos.
- La interpretación de un determinado instituto en el Código Civil y sucesivamente cómo se da con el correr del tiempo.
- Qué aportes jurisprudenciales quedan reflejados en los proyectos de reformas del Código Civil y en el Código Penal.
- La formación del denominado “derecho nuevo” respecto al tema laboral, tanto el contrato individual cuanto el colectivo y la responsabilidad por los infortunios y enfermedades laborales.
- El cambio del pensamiento de la Corte Suprema de Justicia tomando en cuenta sus distintas conformaciones o quién es su presidente. En este caso, recurrir a las disidencias, donde quedan reflejadas las posturas de sus jueces y las aludidas comparaciones.
- La relación entre los derechos individuales y los intereses generales. Al efecto se toma en cuenta la actitud del Poder Ejecutivo o Legislativo a través de normativa específica.
- Institutos creados por los Tribunales, v. gr.: el amparo.
- Transformación de institutos por vía jurisprudencial, v. gr.: la disolubilidad del vínculo matrimonial.
- El estudio del fallo plenario, sus diversas alternativas según los fueros hasta su consagración definitiva.
- Los juicios políticos a los miembros de la Corte Suprema de Justicia.

- La relación entre judicatura y política, examinando la dimensión política de aquélla. Los criterios sobre la “judiciabilidad” o no de las cuestiones políticas y su desenvolvimiento en el tiempo.
- La intervención del Estado respecto a temas económicos, v. gr.: en el tema agropecuario, del petróleo, del comercio, etc.
- Los derechos cívicos y políticos de la mujer.
- Los derechos de los menores: ¿se atiende realmente el interés del menor o los deseos de los mayores?
- Las reformas constitucionales: proyectos y concreciones. Enunciar las características de las constituciones decimonónicas y su comparación con las que se establecen en el período entre guerras mundiales del siglo XX o a posteriori. En este caso el tópic, además del derecho argentino, ofrece implicancias europeas y americanas.

Finalmente y sin perjuicio de grupos que promuevan temas comprometidos y los deseen asumir (¡bienvenidos!), atento al tiempo de que se dispone en un curso cuatrimestral, estimo que los apuntados estudios no intenten cubrir largos períodos o muchos juristas porque se dificulta la tarea de los alumnos, que se encuentran cursando otras materias.

A la vez, se les deben dar consignas breves y concretas y otorgar un lapso suficiente para la búsqueda del material, su análisis y su comentario, al margen de las consultas habituales y las dudas que generalmente asaltan cuando se comienza este tipo de investigaciones.

Los propios estudiantes, en muchos casos, son portadores de planteos renovadores, no se limitan o ciñen al cuestionario sino que indagan otros enfoques, recurren a otra bibliografía. La idea es que ellos mismos diseñen las estrategias para analizar el tema en estudio, incluso más allá de las mencionadas consignas. Se les marca un espacio temporal para plantear dudas, opiniones y consultas y luego desenvuelven durante varias clases los resultados obtenidos. En esta oportunidad, ellos traen sus fichas para el seguimiento de su exposición y/o las copias de las partes del fallo o del artículo que les parece de mayor interés para proceder a la lectura y análisis con el resto de sus compañeros. De esta forma los alumnos se nutren mutuamente con los aportes, con las acotaciones que formulan los Jefes de Trabajos Prácticos y/o el/la Profesor/a. De tal manera que

se privilegia la intervención de los auxiliares, porque les permite ejercitarse en el plano docente y como guías de los trabajos. El Profesor, en este caso la suscripta, trata de tener una intervención tipo "árbitro", porque ya la ejerció en la formación de sus ayudantes y Jefes de Trabajos Prácticos, y ellos deben expresarse, pero es elemental que intervenga para aclarar cuestiones divergentes, efectuar una conclusión, tener claves de entendimiento con sus ayudantes, etc. Para hacer una síntesis de las posturas, en tanto se le dificulte a los auxiliares noveles, autorizar la mayor amplitud de exposición de todos y exigiendo el respeto para las ideas divergentes.

El planteo fundamental es que los alumnos puedan verbalizar los problemas y que logren expresarlos, luego, en un breve resumen escrito. Resulta tan importante la exposición oral dialogada del tema elegido como la puesta por escrito, pues el alumno/a desarrolla ambas funciones, que son, precisamente, las que luego deberá utilizar en su vida profesional.

Sin perjuicio, no deben repetirse durante el mismo año, ni siquiera, a veces, en el siguiente. Ello es importante, no sólo para disuadir los intentos de copias sino para la propia iniciativa de los colaboradores y evitar repeticiones que conspiran en su motivación. Sin embargo, algunos podrían plantearse desde otro prisma, o amalgamar temáticas que se han ofrecido por separado. La creatividad del docente aquí se pone a prueba, como también para la formación de los ayudantes de la cátedra.

Lo fundamental es que la enseñanza se convierta en un sendero para la reflexión, tanto para el/la profesor/a cuanto para el/la educando/a. Por ello, la propuesta invita a pensar sobre el mismo objeto de la materia, sus métodos, sus interrogantes, su alcance, etc.

Atendiendo la faz práctica se brindan consignas para posibilitar la búsqueda, la indagación de problemáticas y la realización de comparaciones. Se marca la utilización de los Repertorios de las Revistas de Jurisprudencia, por sus índices, para encontrar los tomos donde se trata el tema que se procura, o si se pretende un trabajo más acotado, se señalan exclusivamente los años, y la búsqueda corre por cuenta del alumno. Y se usa Internet.

En cuanto al trabajo en sí, en primer término, se conforman los grupos, en general de no más de cinco alumnos, con la intención de que todos trabajen y se integren, por ello se espera por lo menos un mes antes de comenzar con su formación y distribución de temas. Se utiliza la hemeroteca de la Facultad y el salón de multimedios, también se aconseja concurrir a la biblioteca de la Corte Suprema de Justicia, por la existencia del material, y de otras bibliotecas que cuenten con salas de multimedios.

El material ubicado requiere un análisis exegético, pero mucho más. Descubrir los puntos principales y accesorios que caracterizan el instituto o materia en análisis. Se recomienda hacer cuadros comparativos. Sobre esa aproximación los alumnos pueden comentar su experiencia, las divergencias y dudas dentro del grupo ante el/la jefe/a de trabajos prácticos y los adelantos para arribar a una o más conclusiones.

En las fechas señaladas se exponen los resultados por cada equipo. Para ello traen sus cuadros o esquemas y así se conforma un ámbito de diálogo con los compañeros y los profesores. Finalmente, entregan el esquema, con las observaciones y correcciones hechas durante la exposición.

La intención es que los alumnos comprendan el dinamismo del derecho, observando el derecho justamente desde una óptica dinámica, en tanto, en las restantes materias, el estudio del derecho se hace en su fase estática, al estudiar exclusivamente aquello que está vigente.

CONCLUSIÓN

En síntesis, insertar el aporte de las revistas jurídicas como instrumento didáctico colabora en forma eficiente para la aprehensión del contenido del programa de la asignatura, cualquiera sea ella. Se incorpora un nuevo género, que va más allá del largo debate sobre el tipo de clases y los grados de participación del alumnado. Por ello nada se desecha que tenga valor didáctico y de allí la propuesta de plantear la incorporación de las revistas jurídicas, exhibiendo su importancia en el momento del estudio y a posteriori. Ayudan a escudriñar el aspecto práctico y a la vez teórico de los temas de estudio. Constituyen una forma vital para acercarse al derecho y asegura que los alumnos incorporen esa herramienta para su futura actividad profesional.

BIBLIOGRAFÍA

- ABÁSULO, Ezequiel, "Revistas Universitarias y mentalidad jurídica. Los Anales de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales", en *La Revista en la Cultura Contemporánea*, coord. por Víctor Tau Anzoátegui, 1997, pp. 111/141.
- ABÁSULO, Ezequiel, Alberto D. LEIVA y María Rosa PUGLIESE, "La justicia", en *Nueva Historia de la Nación Argentina*, Academia Nacional de la Historia, Buenos Aires, Planeta, 2001, t. 8, pp. 445/470.
- ANASTASI, Leónidas, Prólogo del *Repertorio de Jurisprudencia Argentina*, Buenos Aires, 1931.
- Prólogo del primer *Repertorio de la Ley*, Buenos Aires, 1938.
- ARNAUD, André-Jean, *La culture des Revues juridiques françaises*, París, 1988.
- BUNGE, Carlos O., "Importancia de la 'Revista' en la literatura jurídica", en *Revista Jurídica*, 1895.
- CARNELLI, Lorenzo, "Anastasi, su vida y su obra", en *Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de La Plata*, t. XII, 1ª parte, 1941.
- CARONI, Pío, *La soledad del historiador del derecho. Apuntes sobre la conveniencia de una disciplina diferente*, Madrid, Universidad Carlos III de Madrid, 2010.
- CLAVERO, Bartolomé, "Laudatio a Paolo Grossi", en *Acto solemne de Investidura como Doctor Honoris Causæ del Profesor Doctor D. Paolo Grossi*, Sevilla, Universidad de Sevilla, 1998.
- COLMO, Alfredo, *La cultura jurídica y la Facultad de Derecho*, Buenos Aires, 1915.
- DÍAZ COUSELO, José María, "Pensamiento jurídico y renovación legislativa", en *Nueva Historia de la Nación Argentina*, Buenos Aires, Planeta, 2000, t. 5, pp. 363/403.
- GARCÍA, Juan Agustín, "Advertencias", en *Anales de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales*, I, 3ª serie, Buenos Aires, 1916, 5/6, ver *Antología...*, coord. por Víctor Tau Anzoátegui, p. 45.
- GROSSI, Paolo, "La cultura delle Riviste giuridiche italiane", "Página introductiva", en *Quaderni Fiorentini per la Storia del Pensiero Giuridico Moderno*, nro. 16, 1987, 1.
- "Las revistas jurídicas: un vacío historiográfico que es necesario colmar", en *La Revista jurídica en la cultura contemporánea*, coord. por Tau Anzoátegui, 1997, pp. 21/27.

- GROSSI, Paolo, "El punto y la línea (Historia del Derecho y derecho positivo en la formación del jurista de nuestro tiempo)", en *Acto solemne de investidura como Doctor Honoris Causæ*, Sevilla, Universidad de Sevilla, 1998.
- JOFRÉ, Tomás y Leónidas ANASTASI, "Sus propósitos", en *Revista Jurisprudencia Argentina*, año 1, nro. 1, Buenos Aires, 1918.
- JUSTO, Alberto M., "Anastasi en la senda jurisprudencial", en *Revista del Colegio de Abogados de La Plata*, año V, nro. 10, La Plata, de enero/junio 1963.
- LEIVA, Alberto David, "El Código Civil como objeto didáctico en la Argentina de fines del siglo XIX", en *Revista de Historia del Derecho*, nro. 16, Buenos Aires, Instituto de Investigaciones de Historia del Derecho, 1988, pp. 321/330.
- "Del periodismo forense a la revista jurídica", en *La Revista Jurídica en la cultura contemporánea*, coord. por Víctor Tau Anzoátegui, pp. 57 y ss.
- LOSANO, Mario, a cura di, *Storia contemporanea del Diritto e Sociologia Storica*, Milán, Franco Angeli, 1997.
- *La geopolítica del noveciento*, Milán, Mondadori, 2011.
- MARRAMAIO, Giacomo, *Filosofía y globalización*, Madrid, Katz, 2007.
- MAUPAS, Leopoldo, "Funciones modernas del profesor universitario", en *Anales de la Facultad de Derecho*, 2ª serie, t. 1, 1911, p. 469.
- PETIT, Carlos, "Absolutismo jurídico y derecho comparado. Método comparativo y sistema de fuentes en la obra de Edouard Lambert", en *De la Ilustración al liberalismo*, Symposium en honor al Profesor Paolo Grossi, Madrid-Miraflores, 11 al 14 de enero de 1994, Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, 1995, p. 126.
- PUGLIESE, María Rosa, *Derecho, Estado y Religión. La historia del matrimonio civil en la Argentina*, Buenos Aires, Biblos, 2012.
- "Juridical Journals in Argentina (20th Century). Cultural and didactic views of the doyennes still in publication", en *Juristische Zeitschriften in Europa*, coord. por Michael Stolleis y Thomas Simon, Frankfurt am Main, 2006, pp. 491/532. Su traducción y ampliación se ofreció en la *Revista Historia del Derecho*, Instituto de Investigaciones de Historia del Derecho, nro. 46, 2014.
- "La Administración de Justicia", en *Nueva Historia de la Nación Argentina*, t. 5, Buenos Aires, Planeta, 2000, pp. 405/438.
- "La 'idea de Jurisprudencia' en los primeros años de la Revista de Jurisprudencia Argentina", en *R. H. D.*, nro. 22, Buenos Aires, INHID, 1994, pp. 241/267.

LAS REVISTAS JURÍDICAS: UN INSTRUMENTO DIDÁCTICO PARA EL ESTUDIO DE LA EVOLUCIÓN DEL DERECHO EN LA ARGENTINA

MARÍA ROSA PUGLIESE

- PUGLIESE, María Rosa, "La revista de Jurisprudencia Argentina: los orígenes de una larga empresa editorial", en *La Revista Jurídica en la cultura contemporánea*, coord. por Tau Anzoátegui, Buenos Aires, 1997, pp. 199/244.
- "Las revistas jurídicas", en *Antología del pensamiento jurídico argentino*, t. II, Buenos Aires, INHID, 2008, presentación, pp. 29/34, selección de textos, pp. 37/72.
 - "Nuevas líneas de investigación en Historia del Derecho", en *Perspectivas y desafíos de la Historia del Derecho Argentino*, 1^{er} Encuentro de la Asociación Argentina de Profesores e Investigadores de Historia del Derecho, Córdoba, 2007, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba, ed. por la Asociación, Córdoba, 2010, pp. 393/408.
 - Ver ABÁSULO, *Nueva Historia de la Nación Argentina*, t. 8, 2001, pp. 445/470.
- RAMOS, Juan P., "Nuestro Programa", en *Revista Penal Argentina*, nro. 1, Buenos Aires, 1922.
- RIVAROLA, Mario A., "A quince años de distancia. La política argentina-La presidencia actual. Las ciencias políticas", en *Revista Argentina de Ciencias Políticas*, t. XXXI, 1925-1926, Buenos Aires, pp. 5-18.
- RIVAROLA, Rodolfo, "Propósitos de esta publicación", en *Revista Argentina de Ciencias Políticas*, t. 1, 1910, en *Antología del pensamiento jurídico argentino*, coord. Víctor Tau Anzoátegui, p. 43.
- SERRANO, Antonio. "Exposición de pautas para una guía y fichaje de las revistas jurídicas, con vistas a su aprovechamiento histórico", en *Antología del pensamiento jurídico argentino*, coord. por Víctor Tau Anzoátegui, 1997.
- TARELLO, Giovanni, *Storia della cultura giuridica moderna, I, Assolutismo e codificazione del diritto*, Bologna, Il Mulino, 1976.
- Ídem, *Cultura giuridica e politica del diritto*, Bologna, 1988. En castellano: *Cultura jurídica y política del derecho*, México, FCE, 1995.
- TAU ANZOÁTEGUI, Víctor (coord.), *Antología del pensamiento jurídico argentino. 1901-1945*, Buenos Aires, INHID, 2 tomos, 2008.
- *La revista jurídica en la cultura contemporánea*, varios autores, Buenos Aires, Ciudad Argentina, 1997.
 - *Nueva historia de la Nación Argentina*, 9 tomos, Buenos Aires, Academia Nacional de la Historia, Planeta, 2000-2001.
- TAU ANZOÁTEGUI, Víctor, *El futuro de la historia jurídica en las aulas*, Córdoba, Asociación de Profesores e Investigadores de Historia del Derecho, 2010.
- "La 'cultura del código', un debate virtual entre Segovia y Sáez", en *R. H. D.*, nro. 26, Buenos Aires, 1996, pp. 539/564.

TAU ANZOÁTEGUI, Víctor, *Las ideas jurídicas en la Argentina*, 3ª ed., Buenos Aires, Abeledo-Perrot, 1997.

– “Los juristas argentinos de la generación de 1910”, en *R. H. D.*, Buenos Aires, INHID, nro. 2, 1974, pp. 225/283.

ZAVALÍA, Clodomiro, *Revista Jurídica y de Ciencias Sociales*, t. 1, p. 22.

ZIMMERMANN, Eduardo A., *Los liberales reformistas. La cuestión social en la Argentina 1890-1916*, Buenos Aires, Sudamericana, 1995.

Fecha de recepción: 31-3-2014.

Fecha de aceptación: 21-9-2014.

Estudios e
investigaciones

Democracia, pluralismo y estructura del cuerpo docente en la Educación Jurídica Superior¹

MARÍA EMILIA BARREYRO²

RESUMEN

Las reflexiones que conforman el presente ensayo tienen por objetivo plantear la necesidad de desplazar el foco de atención de la situación áulica hacia la estructura del cuerpo docente de las instituciones de enseñanza jurídica superior para un mejor abordaje de la cuestión de cómo *debe ser* dicha enseñanza. La hipótesis general que lo guía sostiene que el pluralismo del cuerpo docente tiene a la vez un *valor epistémico* y un *valor político*, tomando el caso de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires como modelo de descentralización de la actividad docente y disparador de las reflexiones que le siguen.

PALABRAS CLAVE

Democracia - Pluralismo - Cuerpo docente - Derecho - Universidad.

Democracy, pluralism and structure of the teaching staff in Law-teaching Institutions

ABSTRACT

Reflections that form this essay aim to lay out the necessity of moving the focus from the classroom situations to the structure of the teaching

¹ El presente trabajo fue realizado en el marco del *Programa de Actualización en Docencia Universitaria* que tomé en 2013-2014, dictado en el área de Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

² Abogada (UBA), becaria CONICET para culminación de doctorado en Derecho Político (en Facultad de Derecho-UBA). Auxiliar docente de la materia Teoría del Estado

staff in law-teaching institutions, in order to achieve a better understanding of how this teaching *ought to be*. The general hypothesis throughout this work holds that pluralism in teaching staff has both epistemic and political value, taking the case of Facultad de Derecho Universidad de Buenos Aires as a model and trigger of some reflections about this matter.

KEYWORDS

Democracy - Pluralism - Faculty - Law - University.

La educación, desde luego, pone con frecuencia un límite a las mentes, pero nuestro problema estriba en si este límite es adecuado y, para analizarlo, debemos traspasarlo. Por lo tanto, nos encontramos exactamente en la misma posición que el científico con sus instrumentos de medición: no podemos solucionar nuestro problema antes de conocer sus términos. No podemos especificar los criterios antes de saber qué es lo que habrán de juzgar. Los criterios no son árbitros eternos de la investigación, la moral y la belleza, preservados y presentados por una asamblea de sumos sacerdotes a salvo de la irracionalidad de la gentuza de la ciencia, las artes y la sociedad; son instrumentos previstos para ciertos fines por quienes conocen las circunstancias y las han analizado minuciosamente. Un científico, un artista, un ciudadano no es un niño que necesite la metodología de papá y la racionalidad de mamá para que le orienten y le den seguridad; puede cuidar de sí mismo, puesto que es el inventor no sólo de leyes, teorías, cuadros, obras teatrales, composiciones musicales, formas de relación social e instituciones, sino también de cosmovisiones y formas de vida genéricas (Paul Feyerabend, *La Ciencia en una Sociedad Libre*, [1978] 1998, pp. 38/9).

La cuestión acerca de cómo debe llevarse a cabo la formación de los estudiantes en la Educación Jurídica Superior ha tenido múltiples ensayos de respuesta. En gran medida tales ensayos han puesto el foco de atención en la situación áulica y las prácticas pedagógicas allí desarrolladas, como veremos en el apartado [II]. Por el contrario, este trabajo plantea la necesidad de desplazar el foco hacia la estructura y las características del

(Facultad de Derecho-UBA) de 2006 a la actualidad. Investigadora adscripta del Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales Ambrosio Lucas Gioja de 2011 a la actualidad; mariabarreyro@derecho.uba.ar.

cuerpo docente. Su objetivo principal será sostener, a partir del análisis de la estructura del cuerpo docente en la Facultad de Derecho de la UBA, por qué su departamentalización es la forma institucional *más propicia* en pos de una formación pluralista en un doble aspecto: pluralismo en materia de saberes, de concepciones del Derecho y de las prácticas pedagógicas que van de la mano con ellos, y consecuentemente pluralismo en materia de valores para la vida en democracia, y mostrar, que este pluralismo tiene a su vez un valor epistémico y un valor político. Que el pluralismo tiene un “valor epistémico” quiere decir que favorece en un sentido amplio al progreso de la empresa científica, en el caso, del progreso o enriquecimiento del estudio científico del Derecho; que el pluralismo tiene un “valor político” quiere decir que favorece al desarrollo de las individualidades de los ciudadanos que forma, y especialmente de estos ciudadanos que egresan de las facultades de Derecho, que tendrán un papel especial en sus intervenciones en la vida pública en cuanto operadores jurídicos.³

En miras de este objetivo, primero, se distinguirán los dos ejes de análisis que subyacen a la idea de una “formación pluralista” de los estudiantes de Derecho, a saber, cómo debe llevarse a cabo su formación científico-jurídica [I.i] y cómo debe llevarse a cabo su formación en vista de la vida en democracia [I.ii]; luego, reseñaré a título ilustrativo algunos antecedentes que han dado distintas respuestas a la cuestión [II], para pasar a describir el caso de la Facultad de Derecho de la UBA como modelo de descentralización de la actividad docente y disparador de las reflexiones valorativas de ese sistema [III]. En el último apartado, haré algunas consideraciones finales acerca del valor que sostengo tiene el pluralismo en la educación jurídica superior universitaria [IV].

³ Tanto en un caso como en el otro, claro está, se presupone que es posible alguna forma de “progreso” en la ciencia, y que eso es deseable, como así que una educación humanista propicia al desarrollo de la individualidad de los sujetos educativos es también posible y deseable. Ambas afirmaciones se enmarcan en la concepción de la empresa científica de Feyerabend, como quedará explicitado en el apartado [IV]. El “papel especial” de las intervenciones en la vida pública a que refiero aquí recoge las reflexiones de A. Tunc respecto a los egresados de las instituciones educativas jurídicas, que se verá en el apartado [I.ii].

[I.i]

Respecto al primer eje de análisis [i], sobre la formación en materia de saberes disciplinares de las ciencias jurídicas a la que apuntan los procesos educativos en las facultades de Derecho, caben algunas consideraciones preliminares. A grandes rasgos pueden visualizarse en los discursos acerca de la práctica de la enseñanza de la Ciencia Jurídica –cuya reseña brindaré más abajo en el apartado [II]– supuestos y concepciones distintos sobre su objeto. Siguiendo aquí a R. Vázquez hay tres grandes grupos de distintas concepciones del Derecho y metodologías y prácticas de enseñanza que les son afines: (α) concepción formalista o positivista ortodoxa; (β) concepción crítico-realista y (γ) concepción deliberativa y democrática. (α) Para la posición formalista, el derecho es un conjunto de normas generales o particulares emanadas de los órganos creados al efecto, y enseñarlo significa lograr que los alumnos lo conozcan; así, esta actividad se dirigiría a formar a quienes trabajen con dichas normas, en cualquiera de las diversas profesiones jurídicas; (β) la concepción crítico-realista, a diferencia de la anterior, pone énfasis en la dimensión histórica y social del Derecho, defiende su enfoque interdisciplinario, acentúa su dimensión política contra la idea de la neutralidad valorativa que sostiene la posición anterior, sostiene el carácter ideológico del Derecho y acepta su indeterminación –lagunas, contradicciones formales e incoherencias sustantivas–, la enseñanza del Derecho para esta concepción supone incorporar elementos de teoría social, filosofía jurídica, historia del Derecho, y asimismo sostiene que la teoría del Derecho debe hacerse explícita aun en los cursos sobre derecho positivo, no como materias separadas sino integradas a las materias regulares; (γ) finalmente quienes conciben el Derecho como una práctica social moralmente relevante que permita la deliberación democrática y la justifique a partir de principios, valores y derechos fundamentales, su enseñanza deberá entrenar en esa forma particular de deliberar, enseñando cuestiones básicas de justificación racional, validez moral y balance entre las exigencias de la moral ideal y los límites de la democracia real (Vázquez, 2008:221/237). En este sentido, las distintas concepciones del Derecho tienen en líneas generales el sello de los debates en torno a su constitución como saber científico. Así, para aquella primera postura, la enseñanza del Derecho

se trata de una actividad fundamentalmente informativa en la que se enseñe el Derecho tal como “es” (léase en esta línea, el derecho positivo), mientras que para las dos últimas posturas, la enseñanza jurídica pretende que el alumno logre desarrollar su capacidad crítica respecto al derecho positivo. Tenemos aquí un bosquejo ilustrativo aunque no exhaustivo de las principales posiciones acerca del Derecho, y su enseñanza como saber disciplinar, que muestra concepciones muy disímiles acerca de cuál es el objeto de enseñanza en las Facultades de Derecho.

[I.ii]

En cuanto al segundo eje de análisis [ii], cabe decir que es abundante la bibliografía que debate acerca del rol del sistema educativo en la tarea de formación de sujetos para la vida en democracia. Ello es herencia de la tradición filosófica para la cual la Teoría de la Educación y la Teoría de la Democracia están íntimamente vinculadas. Por cierto, ya en la filosofía política de la Ilustración y hasta inclusive el siglo XX, Teoría de la Democracia y Pedagogía han sido ambas comprendidas como íntimamente imbricadas o, para utilizar el giro acuñado por Honneth, comprendidas como una suerte de “*hermanas gemelas*” (Honneth, 2013:379). La literatura especializada que tematiza las cuestiones relativas a la formación ciudadana en el nivel primario y en el nivel medio es abundante, mientras que respecto del nivel universitario suele ser un tanto más escasa y generalmente referida a cada disciplina específica y no tanto a la generalidad de la educación superior. No obstante debe decirse que en lo referido a las ciencias jurídicas, ha habido una cantidad de debates en torno a cómo forjar ‘ciudadanos críticos’, ‘buenos ciudadanos’, ‘ciudadanos reflexivos’ en el marco de las Facultades de Derecho. En un artículo de los años ‘60 alusivo al contexto de las Facultades de Derecho en Francia, titulado *Salir del neolítico: Investigación y enseñanza en las Facultades de Derecho*, su autor, André Tunc, señalaba ya una de las especificidades de la enseñanza superior del derecho que me interesa destacar: “Que no se objete que los problemas enumerados son meramente políticos y exceden la competencia y responsabilidad de los juristas. En la realidad, el personal político de Francia –administradores, diplomáticos, parlamentarios– se elige principalmente entre quienes han recibido una for-

mación jurídica. ¿Preparan nuestras Facultades de Derecho y los Institutos de Estudios Políticos, que afortunadamente las doblan en número, a ese personal dirigente a la medida de sus responsabilidades?" (Tunc, 2007:144). Este rasgo propio de la educación de las unidades académicas dedicadas a la enseñanza de las ciencias jurídicas, que radica en la particular relación que tendrán sus egresados con la gestión de los asuntos públicos, ha de ponerse de relieve si se pretende dar cuenta de la relevancia de su formación en cuanto ciudadanos.

Podrá advertir el lector que ambos ejes de análisis, la formación de los estudiantes de derecho en la ciencia jurídica y su formación para la vida en democracia, aunque distinguibles analíticamente, se encuentran íntimamente entrelazados de manera más clara en algunas concepciones de las bosquejadas -v. gr., en las concepciones (β) y (γ), que explícitamente abordan la enseñanza desde esta doble perspectiva- o de manera más solapada, v. gr., en (α), postura para la cual la enseñanza del derecho debe estar circunscripta a los límites que le vendrían impuestos por la naturaleza de su objeto en cuanto ciencia, el derecho positivo.

[II]

Los intentos de dar una respuesta satisfactoria a la cuestión de cómo debe llevarse a cabo la formación de estudiantes universitarios de la carrera de Derecho, sea en miras de hacer de ellos ciudadanos críticos, sujetos reflexivos, buenos abogados, verdaderos juristas han sido, como se ha dicho más arriba, muy variados. En lo que sigue, brindaré una breve reseña de antecedentes de tales intentos.

En un artículo titulado *Politizar el aula*, Duncan Kennedy narra cuáles son sus objetivos en la formación de profesionales del Derecho. Allí marca una diferencia notable entre alguna forma de "adoctrinamiento" y la formación de estudiantes críticos. Por un lado, señala que sus estrategias del planteo de casos y las discusiones que organiza en el aula en torno a posturas legales antagónicas sobre ellos, lejos de adiestrar a los estudiantes en una u otra posición respecto del derecho, intenta crear el marco para argumentar, discutir y expresar posiciones. Se trata de *politizar* la clase sin caer en una *prédica* o adoctrinamiento. En este sentido, él afirma sobre su propuesta pedagógica que no se trata de un intento de

“enseñar valores o de aclararlos” sino de tomar en serio el cliché de que enseñar es indefectiblemente realizar una “*actividad política*” (Kennedy, 2007:87).

Por su parte, en un gran contraste con el método de casos tal como lo plantea de D. Kennedy, encontramos la posición del Prof. J. S. Ylarri que, en un artículo llamado “La clase expositiva sigue teniendo algo que decir: no siempre es conveniente el método de casos”, reivindica como provechoso y recomendable el método de clases expositivas o magistrales en los años formativos de la carrera de Derecho, destacando que los “grandes juristas y abogados” han sido formados a partir del método tradicional de clases expositivas (Ylarri, 2012).

Contrariamente a esta posición, ha señalado R. N. Álvarez en relación con la enseñanza crítica del derecho que no puede darse en el marco de clases magistrales por ser no sólo verticales, unidireccionales y autoritarias sino ineficientes en vista de la vinculación de conceptos con las propias cadenas conceptuales de los alumnos. Adicionalmente, la visión crítica requiere, según Álvarez, una pedagogía específica centrada en los procesos de descubrimiento del alumno, en el marco de un diálogo horizontal entre alumno y profesor que genere un intercambio enriquecedor del proceso de aprendizaje en el que el alumno cumple el rol principal (véase Álvarez, 2012:26).

También se ha propuesto para la formación en las Facultades de Derecho una técnica de enseñanza llamada “*clase práctica*” que combina la clase magistral con una tutoría; tal es el caso de C. Bernal, quien a partir de esta propuesta intenta aumentar las posibilidades de interlocución entre estudiante y profesor y entre estudiantes entre sí luego de la presentación de la “*información de fondo*” sobre la que versará la clase. Esta técnica se apoyaría en numerosos estudios de psicología cognitiva, y sería propicia para que los estudiantes además de aprehender el conocimiento jurídico, ejerciten sus “*habilidades para desarrollar el pensamiento analítico y crítico*” (Bernal, 2013:30).

Por último, en una línea similar, M. Murath ha sugerido la “*metodología de juicios simulados*” para mejorar el proceso educativo del Derecho, según la cual se divide al curso en equipos de trabajo, según criterios de cantidad, habilidades y competencias; se asignan roles (juez, secretario, que-

rellante, demandado, etc.) y se simula un juicio utilizando hechos reales. Esta técnica pedagógica tiende –según el proponente– a desarrollar “competencias de litigación, las habilidades de expresión escrita, expresión oral, técnicas y estrategias argumentativas” (Murath, 2013:123).

Inclusive, podemos leer en la literatura especializada distintas tentativas de ordenar y clasificar tan disímiles posturas. Por ejemplo, se han tipificado los modelos de alumnos de Derecho según la concepción del Derecho que se trate: (a) el aprendiz; (b) el receptor, retenedor y reproductor de normas jurídicas; (c) el sistematizador del Derecho; (d) el “resolvedor” de problemas y casos, y (e) el crítico; siendo el modelo predominante el (b): alumno receptor, retenedor y reproductor de normas jurídicas (Cardinaux y Clérico, 2005). En efecto, en las posturas reseñadas arriba podemos vislumbrar cuáles de estos modelos subyacen a cada propuesta: en la propuesta de Kennedy salta a la vista el modelo de alumno (e); en la de Ylarri, la concepción del alumno según el modelo (b); en la de Álvarez se vislumbra el modelo (a) del alumno como aprendiz; por su parte, en la propuesta de Bernal es posible advertir rasgos del modelo (c) y, finalmente, en el caso de Murath, el modelo de alumno que subyace a su propuesta pedagógica se aproxima al modelo (d).

[III.i]

Esta breve reseña de posturas ilustra la gran disparidad de criterios existentes acerca de cómo ha de llevarse a cabo la enseñanza del Derecho y muestra la riqueza y fecundidad de un debate que continúa vigente. No obstante, tales posturas tienen algo en común: hacen foco mayormente en el momento áulico del proceso educativo, individualmente considerado. Siguiendo a Owen Fiss, para quien “La calidad de cualquier institución académica depende en definitiva de la profundidad y diversidad de su cuerpo docente, que es el que da forma al plan de estudios de la facultad y es responsable de los resultados de la enseñanza, del carácter de su biblioteca y del tipo de estudiantes que son atraídos por la institución. Es el cuerpo docente quien define la facultad” (Fiss, 1999: 28) y en el entendimiento de que focalizar en el momento áulico puede resultar una limitación –de la que en parte adolecen las posturas reseñadas– en orden a un mejor abordaje de la cuestión que aquí planteo, intentaré en

lo que sigue hacer foco en la estructura del cuerpo docente de las instituciones donde se enseña Derecho. Tomaré el caso de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires como disparador de las reflexiones sobre la cuestión planteada.

Previo a ello, cabe destacar que en algunos trabajos recientes se ha puesto la atención en las características del cuerpo docente de las Facultades de Derecho como elemento de relevancia a la hora de analizar el tipo de estudiante y egresado que se busca. Por ejemplo, estudios empíricos en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de La Plata ponen de relieve que en general la docencia se ejerce allí como *actividad meramente complementaria* y que una reforma del plan de estudios tendiente a brindar una formación apropiada para el abogado, centrando el modelo de aprendizaje en un *horizonte de futuro*, “requeriría de una planta de profesores estables con dedicación exclusiva a la labor docente, complementada con docentes prácticos” (Cardinaux y González, 2010:104-107).

Estas afirmaciones valen también para la Facultad de Derecho de la UBA. Según los datos disponibles de su cuerpo de docentes, el Censo UBA 2011 pone de manifiesto que esta unidad académica constaba en 2011 de 1817 docentes rentados (Censo Docente 2011:152). En el siguiente cuadro, podrá advertirse el contraste entre los porcentajes promedio de dedicación exclusiva de los docentes de la UBA en su totalidad, los porcentajes en la Facultad de Derecho y en la Facultad de Ciencias Exactas, la que se muestra al solo efecto contrastivo, dado que es una de las unidades académicas de la UBA que más fuertes diferencias tiene con la Facultad de Derecho en los aspectos aquí analizados.

Dedicación	UBA		Derecho		Ciencias Exactas y Naturales	
	Docentes	%	Docentes	%	Docentes	%
Exclusiva	2.035	9,42	11	0,61	574	30,52
Semiexclusiva	2.169	10,04	26	1,43	58	3,08
Simple	15.774	73,00	1.728	95,10	1.193	63,42
Otra	1.630	7,54	52	2,86	56	2,98
Total	21.608	100	1.817	100	1.881	100

Los datos de este cuadro, que fueron extraídos del cuadro 10.4 del Censo Docente 2011 (Censo Docente 2011:196), muestran que tan solo 37 de los 1.817 docentes rentados de la FD-UBA desempeñaban sus cargos con dedicación exclusiva o semiexclusiva, lo que representa apenas algo más del 2% del personal rentado, mientras que en la Facultad de Cs. Exactas, esa cifra asciende a 632 sobre los 1.881 docentes rentados de esa unidad académica, representando este número el 33,6% del total de sus docentes, es decir, algo más de un tercio del total. La cifra de los profesores con dedicación simple es abrumadora en la Facultad de Derecho, más aún teniendo en cuenta que estos datos no consideraban a los docentes ad honórem y teniendo en cuenta de que se trata de una escasez estructural, dado que según el Censo 2004 la cantidad de docentes con dedicación exclusiva ascendía a 44, lo que representaba el 1,8% del total del cuerpo docente (Censo Docente 2004: 271, 275, 278). Asimismo, según los datos disponibles (cuadro 12.1), mientras en la Facultad de Derecho, el 43% de los docentes rentados censados declararon la realización de actividades remuneradas no docentes en el ámbito privado, ese porcentaje ascendía solo al 8,5% en Cs. Exactas (Censo Docente 2011:112); en consonancia, mientras en la Facultad de Derecho solo para el 5,5% del total de docentes rentados censados, el aporte del ingreso de la UBA al ingreso individual representaba más de la mitad de sus ingresos, en Cs. Exactas, para 40% del total de docentes rentados censados de Cs. Exactas, el aporte del ingreso de la UBA al ingreso individual representaba más de la mitad de sus ingresos (Censo Docente 2011:151).

Por su parte, cabe destacar, con relación al cuerpo de estudiantes, que la Facultad de Derecho contaba en 2011 con una población de 23.790 estudiantes de grado que representa alrededor del 9% de los estudiantes de grado de la Universidad de Buenos Aires (Censo Estudiantes 2011:24/5). Finalmente, debe mencionarse, para formarse un cuadro más completo del caso de la Facultad de Derecho, que de las Carreras⁴ que se ofrecen en la FD-UBA, la más numerosa es Abogacía y está dividida en dos ciclos a cursar en la Facultad: CPC y CPO. El Ciclo Básico Común (CBC), al igual que en las demás carreras de la UBA, es independiente

⁴ Las carreras que se ofrecen en la Facultad de Derecho son: Abogacía, Traductorado Público y Calígrafo Público.

como unidad académica de la Facultad. Por su parte, el Ciclo Profesional Común (CPC) consta de 14 (catorce) materias comunes a todas las orientaciones. Y el Ciclo Profesional Orientado (CPO) consta de 5 (cinco) materias obligatorias y materias optativas, para las que rige un sistema de puntos por el cual el estudiante debe elegir los cursos según la orientación escogida hasta completar 64 (sesenta y cuatro) puntos (ver Plan de Estudios –carrera de Abogacía– 2004). A título de ejemplo, la oferta de cursos del 1^{er} cuatrimestre de 2014 ofrece algo más de 500 cursos con comisiones⁵ a cargo de distintos profesores (en términos generales puede observarse que no suelen haber más de dos comisiones por profesor adjunto), esto solo en relación con el primer ciclo de la carrera de Abogacía (CPC). Lo que equivale a decir que de las 14 materias del CPC hay en promedio cerca de 17 comisiones por materia ofrecidas por cuatrimestre con distintos profesores a cargo repartidas en los distintos turnos. Ello es así a pesar de la disminución en los últimos años de la matrícula de la Facultad, que fue de un -24% si comparamos 2011 contra 2004: en 2011, los estudiantes de la FD-UBA ascendían a la cifra de 31.428 (incluyendo Abogacía y las otras carreras de la FD) mientras que en 2011 eran tan solo 23.790 (Censo Estudiantes 2011:24).

[III.ii]

Tamaño actividad institucional y su consecuente modalidad organizacional tienen su historia en la Facultad de Derecho. En el año 1984 se dispuso la “departamentalización” del cuerpo docente de esta Facultad por un proyecto presentado por los Consejeros Dr. Eugenio Bulygin y Dr. Gregorio Klimovsky (expte. del CS 28.633/84). El Consejo Superior Provisorio⁶ de la Universidad de Buenos Aires dispuso “Crear en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales los Departamentos que a continuación se enuncian, a través de los cuales se canalizará la actividad

⁵ Las comisiones son cursos con alumnos que se matriculan en ellas y son evaluados exclusivamente por el docente a cargo, en su mayoría profesores adjuntos.

⁶ Dicha resolución fue tomada en la gestión del Prof. Francisco Delich (en calidad de Rector “normalizador”), y por disposiciones transitorias se facultó al “Decano Normalizador” la reglamentación de la misma en relación con la designación de los Directores, Subdirectores, determinación de carreras y cursos de cada Departamento creado.

docente de dicha Facultad” (art. 1º de la Res. 30/84 del 22-2-84). Hecha la departamentalización, el CS ratificó (Res. 180/84 CS Provisorio) la Resolución 14.002/84 dictada por el Decano Normalizador por la cual se otorgaban determinadas potestades a los directores de cada departamento,⁷ entre ellas la programación de la actividad del año académico de las materias y cursos del Departamento a cargo, la coordinación y supervisión de la actividad docente, entre otras (arts. 2 y 3 de la Res. 14.002/84 del 28-3-84).

La forma que adoptó la departamentalización en la Facultad de Derecho fue hecha en vista del modelo de universidad estadounidense en el que la estructura del *Departamento Disciplinario* posee una especial relevancia. Si la universidad estadounidense, que en un primer momento se había moldeado según el sistema universitario británico logró luego combinar la estructura de los *colleges* con la influencia del sistema humboltiano, generó así, en la integración de ambas estructuras, el ascenso de los jóvenes investigadores, la rotación de los docentes en cursos de la especialidad y la existencia de cursos simultáneos. En aquel nuevo modelo de universidad cobra relevancia la figura del “departamento disciplinario” que concentraba las actividades docentes y de investigación relativas a una disciplina, más flexible que el sistema alemán de la cátedra, facilitando esta nueva estructura “un agrupamiento democrático de profesionales autónomos e iguales” involucrados en la investigación y en la educación superior (Vasen, 2012:72-4).

Sin embargo, la reforma llevada adelante en la Facultad de Derecho tiene algunas especificidades respecto de aquel modelo. De los tres modelos de “departamentalización”, a saber: A) a nivel de la universidad en su conjunto, departamentalizando todas las disciplinas y áreas inherentes a las formaciones que se ofrecen; B) transversal a la universidad, con una o algunas disciplina/s científicas (por ejemplo: Matemáticas) o una o algunas área/s de conocimiento (por ejemplo: Estudios de Género); C) a nivel de cada unidad académica (Castiglia, 2013:10), la Facultad de Derecho adoptó el tercero, es decir, que todos los departamentos creados

⁷ Entiéndase por “departamento” la “Unidad básica administrativa de la Universidad que reúne una comunidad de profesores e investigadores relativamente autónoma y responsable de la docencia y de la investigación en un campo especializado del conocimiento” (NEMESES, 1971:78).

son unidades académicas de la Facultad y funcionan en su órbita administrativa y organizacional. De este modo, la estructura de departamentalización impactó fuertemente sobre la actividad docente de la Facultad de Derecho, no así en las actividades de investigación. Las cátedras, sin embargo, pervivieron a este proceso. Así, en el caso de esta unidad académica, la estructura de los departamentos convive con la estructura de cátedras, las que los integran. Entonces, ¿cómo se da la actividad docente en el marco de esta estructura organizacional que combina la estructura de cátedras con la departamentalización?

En los hechos, el dictado de clases en la Facultad de Derecho es sumamente descentralizado. Mientras en otras facultades de la Universidad de Buenos Aires el esquema de clases refleja fielmente la estructura de cátedras, organizándose (en aquellas otras facultades) en torno a clases teóricas dictadas por el titular de cátedra –que en general suele ocupar cerca del 67% de las horas cursadas por el estudiante– y clases prácticas dictadas por los docentes de jerarquía menor, y donde las instancias de evaluación son supervisadas en el mayor de los casos por el profesor titular; por su parte, en la Facultad de Derecho, las comisiones en las que los estudiantes se matriculan están en abrumadora mayoría a cargo del profesor adjunto (y su equipo). El titular de cada cátedra tiene por separado sus propias comisiones a cargo. En efecto, la Resolución 3555/95 (CD) que rige para la Facultad de Derecho exclusivamente, establece que cada profesor adjunto con dedicación parcial debe dictar y calificar por cuatrimestre dos cursos del CPC o cursos obligatorios del CPO, o bien dictar por cuatrimestre 4 puntos de los cursos optativos de CPO; todo ello según las necesidades del Departamento respectivo. Asimismo, cada materia obligatoria de la carrera es dictada por varias cátedras (en gran contraste con otras facultades de la UBA para las cuales todavía rige el sistema de cátedra única en varias de las materias que dictan).

Puede observarse que la organización departamental profundiza la autonomía de los docentes adjuntos de cada cátedra, quienes tienen amplias potestades sobre las comisiones a su cargo y, si bien en lo formal deben ceñirse al Programa general presentado por el titular de su cátedra para las materias del primer ciclo de la carrera (CPC), en los hechos la pronunciada descentralización de la actividad docente opera –dependiendo siempre de cada cátedra– de tal modo que cada docente trabaja

incorporando a los programas la bibliografía que decida y poniendo su sello propio a la labor docente, tanto con relación a las decisiones acerca de la disciplina que enseña como con relación a las decisiones pedagógicas. En las materias del CPO, cada profesor tiene reglamentariamente aun mayores potestades que en el CPC y ni siquiera debe ceñirse a un programa del titular sino que presenta en el Departamento correspondiente su propia propuesta educativa.

[IV]

Ahora bien, hemos distinguido un doble aspecto de la cuestión de cómo debe llevarse a cabo la educación jurídica superior, a saber, el aspecto de la formación en materia del saber disciplinar de la ciencia jurídica y el de la formación de los estudiantes para la vida en democracia [I]; hemos hecho un breve bosquejo de una variedad de posturas que intentan dar respuesta a esta cuestión, unas que hacen foco en mayor medida en el primer aspecto, otras en el segundo [II]. Asimismo, y a fin de brindar algunas reflexiones sobre la cuestión planteada, hemos intentado desplazar el foco de atención desde la situación de aula hacia la estructura del cuerpo docente, describiendo algunos de sus aspectos en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires [III]. Ahora, caben algunas reflexiones acerca de por qué su departamentalización sería la forma institucional *más propicia* en pos de una formación pluralista en el doble aspecto señalado, conllevando este pluralismo un valor epistémico y un valor político.

Tales reflexiones se enmarcan en la concepción de Feyerabend acerca de la empresa científica y la educación científica, quien afirmaba sobre esta última⁸ en su *Tratado contra el Método*:

De modo inverso, un ligero lavado de cerebro conseguirá convertir la historia de la ciencia en algo más insípido, más simple, más informe,

⁸ Es necesario aclarar que el contexto de las palabras que cito de Feyerabend no alude especialmente a las estructuras universitarias en las que se da la educación científica, sino a la educación científica en general: el texto citado es ajeno a los debates específicos acerca de la educación superior. Las citas forman parte de la Introducción al *Tratado contra el Método* donde el autor esboza los principios humanistas que han de estimular lo que él entiende es el progreso de la empresa científica.

más “objetivo” y más fácilmente accesible a un planteamiento por reglas estrictas e incambiables. La educación científica, como hoy día se entiende, apunta exactamente a este objetivo. Tal educación simplifica la “ciencia” simplificando a sus participantes: en primer lugar, se define un dominio de investigación. A continuación, el dominio se separa del resto de la historia (la física, por ejemplo, se separa de la metafísica y de la teología) y recibe una “lógica” propia. Después, un entrenamiento completo en esa lógica condicionada a quienes trabajan en dicho dominio. Con ello se consigue que sus acciones sean más uniformes y al mismo tiempo se congelan grandes partes del proceso histórico (Feyerabend, [1975] 1986:3/4).

En efecto, para Feyerabend, la educación científica en general no debe encorsetar a quienes se inician en una ciencia dentro de criterios rígidos de delimitación de su objeto, de su dominio de investigación y de la lógica con que se trabaje en dicho campo. Toda educación científica ha de evitar convertir la ciencia que se enseñe en un campo de conocimiento simplificado, que de este modo pronto devendrá en dogma. Para este autor, la uniformidad de criterios acerca del objeto de cada ciencia, de criterios metodológicos y de lógicas de trabajo atenta contra el espíritu científico, el que debería incentivarse y no socavarse en una educación científica; la única manera de determinar si tales criterios y los límites trazados por ellos son adecuados es traspasando esos límites, cuestionando esos criterios, y esto solo es posible si la educación científica se da en un marco permeable a una pluralidad de criterios, de límites, de definiciones sobre su objeto, de metodologías. Asimismo, la educación científica ha de darse sin separar al dominio científico de que se trate de la historia del conocimiento, de las ideas científicas y precientíficas.

Es sobre este trasfondo teórico trazado por Feyerabend, en el que sostengo que la estructura institucional de la Facultad de Derecho, esta forma de departamentalización del cuerpo docente que sin eliminar la estructura de cátedras la flexibiliza,⁹ es *propicia* a una formación pluralista en la ciencia jurídica y, por tanto, que ello reviste un valor epistémico. Que

⁹ La flexibilización a la que aquí aludo consiste en las características con que se da la enseñanza por comisiones, y a las potestades que los reglamentos sobre la labor docente otorgan a los profesores a cargo de cada comisión, según se vio en el punto [III.ii].

sea propicia a una formación pluralista se observa en que la cristalización institucional de la descentralización de la práctica docente otorga a mayor cantidad de miembros del cuerpo docente potestades para organizar el dictado de sus clases, para determinar el enfoque con que abordarán la materia a enseñar, las prácticas pedagógicas que crean convenientes desarrollar en la situación de aula, entre otras decisiones pedagógicas. Una estructura docente favorecedora de una mayor autonomía¹⁰ de las prácticas de enseñanza –en la medida en que empodera a mayor cantidad de docentes a decidir sobre sus prácticas educativas– es especialmente permeable a una mayor apertura a la diversidad de prioridades curriculares promoviendo una educación reconocedora de la complejidad del discurso jurídico, de las instituciones jurídicas, de su historia y su proyección. Asimismo, afirmamos que esto reviste un valor epistémico, esto es, que favorece al “progreso” de la labor en las ciencias jurídicas –si se admite hablar de progreso– o al menos al enriquecimiento de miradas sobre su objeto, sus métodos, su historia, enriquecimiento o complejidad cuya importancia, en vista del avance y desarrollo del saber científico, fundamenta Feyerabend en su teoría epistemológica. Que favorezca, o propicie este enriquecimiento de miradas en el cuerpo docente, contra la imposición de un discurso jurídico uniforme por parte de la institución, no quiere decir que lo asegure ni que garantice tampoco que el aprendizaje que se lleve a cabo allí sea también de un modo plural. Efectivamente, una forma institucional virtuosa no se traduce mecánicamente en resultados virtuosos, sea en instituciones educativas o de cualquier tipo, mas sí constituye esta estructura institucional tierra fértil al surgimiento de enfoques que en formas institucionales más jerárquicas, rígidas y verticales¹¹ quedarían más fácilmente sojuzgados.

¹⁰ Hablamos solo de una *mayor* autonomía y no de una autonomía *completa* puesto que en todo caso ella estará restringida por el Plan de Estudios, el que indica los contenidos mínimos a tener en cuenta en la definición del proyecto disciplinar.

¹¹ Estas formas más jerárquicas a las que aquí me refiero es la estructura de cátedras, a la que se opone el modelo departamentalizado. Siguiendo a Vasen, a nivel organizacional se opone el modelo departamentalizado de la universidad norteamericana a la “férrea estructura jerárquica de facultades y cátedras” que caracteriza a la universidad latinoamericana y también a muchas europeas continentales (VASEN, 2012:274).

Por otro lado, además de su valor epistémico, el pluralismo con que se dé la enseñanza tiene a su vez un valor político, entendido éste en el sentido humanista que planteaba Feyerabend:

...una educación científica tal y como la descrita antes (y como se imparte en nuestras escuelas) no puede reconciliarse con una actitud humanista. Está en conflicto con el cultivo de la individualidad que es lo único que produce, o puede producir, seres humanos bien desarrollados; dicha educación mutila por compresión, al igual que el pie de una dama china, cada parte de la naturaleza humana que sobresalga y que tienda a diferenciar notablemente a una persona del patrón de los ideales de racionalidad establecidos por la ciencia, o por la filosofía de la ciencia. El intento de aumentar la libertad, de procurar una vida plena y gratificadora, y el correspondiente intento de descubrir los secretos de la naturaleza y del hombre implican, por tanto, el rechazo de criterios universales y de todas las tradiciones rígidas (Feyerabend, [1975] 1986:4/5).

En este orden de ideas, para Feyerabend sólo una educación que reconozca y promueva el pluralismo de miradas sería conciliable con una actitud humanista, es decir, centrada en el desarrollo de las individualidades en oposición a una educación impartida desde tradiciones rígidas y enfoques uniformes de la ciencia; desarrollo de individuos que en definitiva serán científicos, artistas, ciudadanos, es decir, inventores de teorías, cuadros, obras teatrales, composiciones musicales, formas de relación social e instituciones, pero también de cosmovisiones y formas de vida (Feyerabend, [1978] 1998:38/9). Todo ello, visto desde la perspectiva de la enseñanza de las ciencias jurídicas, cuyo *objeto de estudio* son las relaciones humanas, instituciones, normas sociales, formas de organización de vida y convivencia,¹² todas estas temáticas que reflejan la complejidad y diversidad de las sociedades a las que pertenecen, requieren de un abordaje igualmente complejo y diverso considerando aquello que señalaba A. Tunc en relación con la responsabilidad peculiar que tienen las instituciones de educación en Derecho, en virtud del lugar

¹² La definición aquí del objeto de estudio del Derecho en cuanto ciencia es una *definición de mínima*, con la que acordarían las tres posiciones reseñadas en el punto [I] de acuerdo con la clasificación de R. Vázquez.

que tendrán sus egresados en el manejo de los asuntos públicos. Es decir, dado que los ciudadanos que egresen de las facultades de Derecho tendrán un papel especial en la invención de formas de relación social e instituciones, se vuelve imperiosa su formación desde una actitud humanista, y de allí que el pluralismo de miradas –clave en toda sociedad democrática– con que se dé su formación tenga un valor político. Con esto, no quiere decirse que la departamentalización de la estructura organizativa docente de la educación superior implique por sí misma que la práctica docente se lleve a cabo con un verdadero pluralismo, menos aun que la investigación que ha de ir de la mano de la labor docente se lleve a cabo también de este modo. Claramente, la calidad de la educación superior universitaria excede la problemática de la cuestión de la departamentalización de su cuerpo docente: tal medida puede volverse inocua si no es acompañada de políticas educativas tendientes a solventar y promover dicha diversidad en el plano de la investigación jurídica, objetivo poco conciliable con la escasez estructural de cargos docentes con dedicación exclusiva y semiexclusiva y la enorme cantidad de docentes ad honórem que integran el cuerpo docente de la institución educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ, R. N., “Cómo enseñar Teoría Crítica del Estado”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 10, nro. 20, 2012, pp. 17-30.
- BERNAL, C., “Clases de Derecho para estudiantes activos”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 11, nro. 21, 2013, pp. 15-42.
- CARDINAUX, N. y L. CLÉRICO, “La formación docente universitaria y su relación con los ‘modelos’ de formación de abogados”, en CARDINAUX, N., L. CLÉRICO y otros, *De cursos y de formaciones docentes*, Buenos Aires, Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, 2005.
- CARDINAUX, N. y M. G. GONZÁLEZ, “Tres crisis de las universidades públicas: su impacto sobre el perfil del estudiante de Derecho”, en CARDINAUX, N. y M. G. GONZÁLEZ (comps.), *Los actores y las prácticas. Enseñar y aprender Derecho en la UNLP*, La Plata, Editorial de la Universidad Nacional de La Plata, 2010, pp. 95-113.

- CASTIGLIA, M. G., *Departamentalización. Modelos, antecedentes y revisión crítica en términos de democratización de la organización académica-administrativa* (ponencia), Institución de pertenencia, San Luis, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo, agosto de 2013, pp. 1-24, publicación online www.academica.edu.
- FEYERABEND, P., *Tratado contra el Método*, Madrid, Tecnos, [1975] 1986.
– *La Ciencia en una Sociedad Libre*, México, Siglo XXI Editores, [1978] 1998.
- FISS, O., “El Derecho según Yale”, en *La enseñanza del Derecho y el ejercicio de la abogacía*, Barcelona, Gedisa, 1999 (originalmente publicado en *Power and Policy in Quest of Law* bajo el título “The Law According to Yale”, Boston Martinus Nijhoff Publishers, 1985, pp. 417/424).
- HONNETH, A., “La educación y el espacio público democrático. Un capítulo descuidado en la Filosofía política”, en *ISEGORÍA. Revista de Filosofía Moral y Política*, nro. 49, julio-diciembre de 2013, 377-395.
- KENNEDY, D., “Politizar el Aula”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 5, nro. 10, 2007, ps. 85-94 [es traducción de “Politicizing the classroom”, en *Review of Law and Women’s Studies*, vol. 81, nro. 4, 1995].
- MURATH, M., “La metodología de los juicios simulados como una herramienta eficaz para la enseñanza del Derecho”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 11, nro. 21, 2013, pp. 121-135.
- NEMESSES, E., “La organización departamental en las universidades”, en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. I, nro. 3, 1971, pp. 75-86.
- TUNC, A., “Salir del neolítico: investigación y enseñanza en las Facultades de Derecho”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 5, nro. 10, 2007, ps. 143-165 [este artículo fue publicado originalmente en la *Revista Lecciones y Ensayos*, nro. 25, 1962-1963].
- VASEN, F., *La construcción de una política científica institucional en la Universidad de Buenos Aires (1986-1994)*, Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de Quilmes. Doctorado con mención en Ciencias Sociales y Humanas, disponible online en www.academia.edu, 2012.
- VÁZQUEZ, R., “Concepciones filosóficas y enseñanza del Derecho”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 6, nro. 12, 2008, pp. 221-237.
- YLARRI, J. S., “La clase expositiva sigue teniendo algo que decir: no siempre es conveniente el método de casos”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 10, nro. 20, 2012, pp. 219-243.

DEMOCRACIA, PLURALISMO Y ESTRUCTURA DEL CUERPO DOCENTE EN LA EDUCACIÓN JURÍDICA SUPERIOR
MARÍA EMILIA BARREYRO

FUENTES DOCUMENTALES

CENSOS DE DOCENTES 2004 y 2011, Resultados Finales. Coordinación General de Planificación estratégica e institucional de la Universidad de Buenos Aires [<http://www.uba.ar/institucional/contenidos.php?id=194>].

CENSO DE ESTUDIANTES 2011, Resultados finales. Coordinación General de Planificación estratégica e institucional de la Universidad de Buenos Aires [<http://www.uba.ar/institucional/censos/Estudiantes2011/estudiantes%202011.pdf>].

Oferta de Cursos 1^{er} cuatrimestre de 2014, Abogacía, Facultad de Derecho, UBA.
PLAN DE ESTUDIOS, Carrera de Abogacía, 2004.

Res. 30/84 del Consejo Superior Provisorio del 22-2-84, Expediente 28.633/84.

Res. 14002/84 del Consejo Directivo, 28-3-84.

Res. 180/84 del Consejo Superior Provisorio del 2-5-84.

Fecha de recepción: 5-6-2014.

Fecha de aceptación: 30-6-2015.

El ABP en Derecho Privado: un proyecto de innovación docente

AURELIO BARRIO GALLARDO¹

RESUMEN

El “Aprendizaje Basado en Problemas”, a pesar de conocer un origen científico-médico, está proliferando como técnica didáctica entre las enseñanzas jurídicas, debido a la similitud que guardan las habilidades que inculca en los estudiantes con las competencias que debe adquirir todo jurista. Sin embargo, su implantación en las carreras de abogacía cuenta aún hoy con serias reticencias y se enfrenta a no pocos desafíos, muy en particular en la Universidad española. En este trabajo se realiza un breve bosquejo y crítica del espacio que ocupa la enseñanza tradicional escolástica en Derecho, para después plantear en su profundidad el empleo del ABP en una concreta asignatura de Derecho Privado, tras la concesión de un Proyecto de Innovación Docente. La reflexión parte, por tanto, de la propia experiencia del autor. Se describen con un énfasis especial los objetivos perseguidos, las actividades involucradas y su forma de evaluación para concluir ofreciendo una bibliografía enriquecedora sobre el estado de la discusión en torno a esta metodología activa.

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje basado en problemas - Derecho Privado - Competencias jurídicas - Innovación docente - Constructivismo.

¹ Acr. Prof. Contratado Doctor. Universidad de Zaragoza. abarrio@unizar.es

PBL in Private Law: a Training Innovation Project

ABSTRACT

The “Problem Based Learning”, despite knowing a scientific-medical origin, is proliferating as a teaching technique in legal teaching due to similarities between the common skills that instills in students and the competencies to be acquired by every lawyer. However, its implementation in advocacy even today has serious reservations and faces quite a few challenges, most notably in the Spanish University. This paper presents a brief outline and review of the space traditional scholastic education is occupying in Law, before raising in depth the experience of PBL implementing in a particular subject of Private Law, after the award of a Teaching Innovation Project. Reflection is therefore the author’s own experience. The objectives and activities involved as well as the system of assessment are described with special emphasis; a rich literature on the state of the discussion around this active methodology is offered in the conclusion.

KEYWORDS

Problem Based Learning - Private Law - Training Legal Skills - Teaching Innovation - Educational Constructivism.

I. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO

La ejecución del proyecto tendría lugar en los grados económico-empresariales con cuatro años de andadura en la Universidad de Zaragoza; la responsabilidad docente del coordinador se extiende a las concretas titulaciones de Economía (ECO) y Marketing e Investigación de Mercados (MIM), con el inconveniente de la distancia geográfica entre ambas sedes, al ubicarse en dos campus distintos –Paraíso y Río Ebro– pese a tratarse de un único centro: la Facultad de Economía y Empresa.

El Plan de Estudios de Bolonia configura “Introducción al Derecho” como una materia de formación básica, antigua troncal, de seis créditos

(6 ECTS), que se imparte el primer semestre del primer curso en todos los grados antes mencionados. Es una asignatura de carácter general, centrada en el Derecho Privado, cuya docencia está distribuida de forma desigual, a razón de 1/3 y 2/3 entre dos áreas de conocimiento diversas: Derecho Civil y Derecho Mercantil que, a su vez, pertenecen a dos departamentos diferentes: Derecho Privado y Derecho de la Empresa.

El número de alumnos oscila entre 75-80, siendo la matrícula más elevada, por regla general, en el grado de ECO que en MIM, como evidencia la experiencia de cursos precedentes. La asistencia regular a clase, aunque incentivada –haciendo circular una hoja de firmas–, se sitúa en torno a sesenta (60) alumnos por aula. Cabe añadir que los grupos de prácticas PT2 y PT6 están desdoblados siguiendo un orden alfabético.

II. NECESIDADES DETECTADAS

A. VISIÓN SOBRE EL DERECHO

Existe el prejuicio bastante extendido entre la población de que las titulaciones jurídicas exigen en quien las cursa una capacidad inusual para retener mentalmente un gran volumen de información. Es probable que a esta creencia haya contribuido la orientación de algunas disciplinas, v. gr., el Derecho Privado, en cuya exposición académica las lecciones reproducen determinados programas de oposiciones, que los aspirantes debían memorizar para acceder al codiciado puesto de trabajo,² y vienen acompañadas de un tratamiento muy dogmático de la materia objeto de estudio.³ Así sucedía con la antigua obra de José Castán Tobeñas que, durante los años 40, se editaba ajustada al programa de notarías y registros.

Este método de enseñanza consistente en asistir a las clases y tomar apuntes al dictado ya fue criticado por el ilustrado español Martín Sar-

² El contenido de algunas materias que integraban los planes de estudios, como es el caso del Derecho Civil, solía coincidir con el de los temarios que los opositores debían memorizar para acceder al codiciado puesto de trabajo. RUÉ, Joan, Antoni FONT RIBAS y Gisela CEBRIÁN, "La formación profesional en Derecho mediante el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)", en *Revista de Educación y Derecho. Education and Law Review*, 2011, nro. 3, p. 5.

³ Vid. PÉREZ LLEDÓ, Juan A., *La enseñanza del Derecho (dos modelos y una propuesta)*, Lima, Palestra, 2006, pp. 123-124.

miento en el siglo XVIII, en sus *Reflexiones Literarias para una Biblioteca Real*, tras el descubrimiento y el uso habitual de la imprenta con fines didácticos.⁴ Este método de enseñanza, propio de la Universidad medieval, y extendido también en el mundo jurídico anglosajón (método de recitación, Dwight vs. método del caso, Langdell), produce la sensación generalizada, entre los docentes, de que las horas de clase resultan insuficientes para cubrir todo el temario, y los estudiantes, meros sujetos pasivos y receptores acríticos de información, piensan que lo esencial es memorizar⁵ unos apuntes dictados por el profesor y, en el mejor de los casos, algún libro de texto entre la bibliografía recomendada. Esta visión, que contribuye a la formación de un pensamiento único,⁶ parecía hasta hace no mucho difícil de cambiar.⁷

B. IMPOSIBILIDAD DE ENCAPSULAR EL CONOCIMIENTO

La enseñanza tradicional, donde el docente asume un papel protagónico y el estudiante queda relegado a un rol secundario, refleja una visión estática, compartimentada⁸ y estandarizada del conocimiento,⁹ falta de crítica y reflexión, en la que el discente recuerda muy poco de los datos, hechos, circunstancias, y rara vez acierta comprender su provecho. A estas carencias de base, propias del método, cabe añadir que el crecimiento exponencial de los contenidos y su veloz difusión, fruto de la época actual, ha hecho, de una parte, que rápidamente devenga obsoleto e inútil¹⁰ y, de otra, evidencian la imposibilidad de que el conocimiento pueda encapsularse, encerrarse en espacio determinado y durante un

⁴ Cf. SARMIENTO, Martín, *Reflexiones literarias para una Biblioteca Real* (1743), J. Santos Puerto (ed.), Santiago de Compostela, Consello da Cultura Colega, 2002, p. 128.

⁵ PÉREZ LLEDÓ, Juan A., *La enseñanza del Derecho...*, op. cit., p. 122.

⁶ Vid. ESTEFANÍA MOREIRA, Joaquín, *Contra el pensamiento único*, Madrid, Taurus, 1997.

⁷ Así, VARGAS VASSEROT, Carlos, *Metodologías activas en la enseñanza del Derecho: prueba, ensayo y percepción por parte de los alumnos*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería, 2011, p. 7.

⁸ Cf. PÉREZ LLEDÓ, Juan A., *La enseñanza del Derecho...*, op. cit., p. 125.

⁹ FONT RIBAS, Antoni, "Líneas maestras del aprendizaje por problemas", en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nro. 18-1, 2004, p. 83.

¹⁰ FONT RIBAS, Antoni, "La incidencia del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en la integración laboral de los licenciados en Derecho", en *Revista de Derecho Mercantil*, nro. 287, ene-mar, 2013, p. 238.

tiempo limitado.¹¹ Pretender algo diferente constituiría una arrogancia intelectual,¹² so pena de verse desbordado por la monumentalidad de semejante obra y, ante todo, superado por la realidad misma de las circunstancias.

Resulta preferible intentar dotar a los alumnos de las capacidades, aptitudes y competencias necesarias para saber desenvolverse de forma autónoma, en vez de limitarse a la reproducción de meros datos prontos abocados al olvido, a los que el alumno no ve demasiada utilidad.¹³ Es así de mayor conveniencia instruir al aprendiz en el método de investigación aplicado a la docencia: formulación del problema, análisis, identificación, aspectos conflictivos y necesidades de aprendizaje, obtención de información y estudio de la misma, y planteamiento de soluciones.¹⁴ Gracias a él el estudiante va elaborando sus categorías intelectuales¹⁵ y construyendo el propio conocimiento;¹⁶ además, una vez interiorizado el proceso, pueda aprender por sí mismo, identificando las conexiones relacionales y aplicarlo a situaciones o problemas diferentes,¹⁷ con la consiguiente ventaja de permitir la transferencia de conocimientos de un

¹¹ FONT RIBAS, Antoni, "Líneas maestras...", *op. cit.*, p. 81.

¹² *Ibíd.*

¹³ OLMEDO PERALTA, Eugenio, "La interdisciplinariedad en el Aprendizaje Basado en Problemas en las Enseñanzas Jurídicas: la necesidad de coordinación entre materias", en *Actas del IV Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas*, Valladolid, 2011, p. 328.

¹⁴ Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, "El aprendizaje basado en problemas como técnica didáctica", Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, Vicerrectorado Académico [en línea] <http://sitios.itesm.mx/va/dide2/tecnicas_didacticas/abp/abp.pdf>, p. 328 [consultado el 13-5-2013].

¹⁵ FONT RIBAS, Antoni, "El aprendizaje basado en problemas aplicado al Derecho. Una experiencia práctica", Grupo Consolidado de Innovación Docente "Dikasteia", en *Congreso IUSINNOVA*, Universidad de Almería, 13 y 14 de mayo de 2010, diapositiva, nro. 19.

¹⁶ Las fases de una investigación educativa se inician con la determinación del problema a investigar, la revisión de fuentes, la formulación de hipótesis y objetivos, su validación o comprobación y las conclusiones o recomendaciones (VARGAS, *op. cit.*, p. 6).

¹⁷ BRANDA, Luis A., "L'aprenentatge basat en problemes", en VV. AA., *L'aprenentatge basat en problemes, Innovació Docent en Educació Superior*, Bellaterra (Barcelona), Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona (IDES-UAB), 2009, Branda, p. 11.

sector a otro diferente.¹⁸ El centro de atención se focaliza en el proceso de adquisición de conocimientos más que en los productos obtenidos.¹⁹

La sociología evidencia que el profesional del siglo XXI exige un necesario cambio de paradigma en el sistema enseñanza-aprendizaje en la Universidad²⁰ y la piedra angular es el concepto “aprendizaje a lo largo de la vida”.²¹ Pero no es sólo una demanda de ciertos sectores educativos, sino necesidad social, imperiosa ineludible y actual, para quien desee aspirar a un puesto de trabajo cualificado y bien remunerado. Kjell A. Nordström pronosticó que en las compañías modernas se contrataría a las personas por su actitud y luego se las formaría en las habilidades necesarias para el puesto mientras que, en la actualidad, sucede lo contrario: la gente es contratada por su currículum y luego se intentaba formarla en actitud. “Y eso no funciona”.²² El alumno destacado y, más adelante, el profesional avezado es aquel que va construyendo conocimiento a medida que se le presentan nuevos retos intelectuales y es capaz de desarrollar estrategias para hacerles frente: aprender haciendo o *learn by doing* es hoy la clave del éxito.

III. OBJETIVOS DEL PROYECTO

A. En este contexto, quizá el aprendizaje basado en problemas (ABP) sea la metodología que mejor responde a los planteamientos de este retorno al constructivismo,²³ además de ser la que mayores similitudes guarda con el denominador común de todas las profesiones jurídicas,

¹⁸ Vid. FONT RIBAS, Antoni, “La incidencia del aprendizaje...”, *op. cit.*, p. 267.

¹⁹ Cf. KOLB, David A., *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall, 1984, p. 26; RUÉ, Joan, Amador MIQUEL, Jordi GENÉ, Francesc Xavier RAMBLA *et al.*, “Towards an Understanding of Quality in Higher Education: The ELQ/AQA08 Model as an Evaluation Tool”, en *Quality in Higher Education*, vol. 16, nro. 3, 2010, p. 5

²⁰ FONT RIBAS, Antoni, “La incidencia del aprendizaje...”, *op. cit.*, p. 238.

²¹ ENGEL, Charles E., “Not just a Method but a Way of Learning”, en BOUDS, D. y G. FELETTI (eds.), *The Challenge of Problem Based Learning*, 3ª ed., New York, Routledge, 2013, p. 17, y FONT RIBAS, Antoni, “Líneas maestras...”, *op. cit.*, p. 81.

²² Entrevista en *La Vanguardia*, Barcelona, 30-3-2004.

²³ Cf. JONASSEN, David, “El diseño de entornos constructivistas de aprendizaje”, en REIGELUTH, C. (ed.), *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos*, Madrid, Aula XXI Santillana, 2000, p. 227.

v. gr., desarrollar habilidades comunicativas (por ej.: las capacidades dialéctica, argumentativa y suasoria del orador), lo que contribuye a facilitar la inserción laboral de los egresados, como ponen de relieve encuestas recientes en nuestro país.²⁴

En el *problem based learning* se presenta el problema tal y como sucede en la vida real (por ej.: solicitud de consejo legal por un cliente); se identifican las necesidades de aprendizaje, se busca la información necesaria y finalmente se regresa al punto de partida para darle solución,²⁵ a diferencia, v. gr., del método del caso tradicional, en el que se ha de hallar la solución acertada sobre la información proporcionada previamente.²⁶ Al igual que sucede en ejercicio real del Derecho, en el ABP no hay una única respuesta correcta²⁷ y en él se reproduce el proceso intelectual del jurista: análisis-diagnóstico-argumentación-decisión,²⁸ todo ello contribuye a acercar a los estudiantes con ciertas dosis anticipatorias al desempeño futuro de la práctica profesional.²⁹

B. Debe producirse un alineamiento constructivo entre las metas y resultados de aprendizaje recogidos en el programa formativo –memorias de grado, guías docentes, en nuestro caso–,³⁰ con los conocimientos, ha-

²⁴ Baste un botón de muestra: “La manera en que te llega el trabajo es ésta, la del ABP. Te plantean una cosa muy concisa y tú tienes que prever las diferentes cosas que pueden salir” (RUÉ, Joan, Antoni FONT RIBAS y Gisela CEBRIÁN, “La formación profesional...”, *op. cit.*, p. 33; FONT RIBAS, Antoni, “La incidencia del aprendizaje...”, *op. cit.*, p. 268).

²⁵ Instituto Tecnológico de Monterrey; FONT RIBAS, “Las líneas maestras...”, *op. cit.*, 2004, p. 84.

²⁶ IMAZ ZUBIAUR, Leire, “La fusión del trabajo cooperativo y el aprendizaje basado en problemas en las asignaturas de Derecho Civil: una propuesta comprometida para transitar por el Derecho de la Persona”, en REJIE, vol. 8, jun. 2013, p. 62.

²⁷ Cf. PRIETO NAVARRO, Leonor, “Aprendizaje activo en el aula universitaria: el caso del aprendizaje basado en problemas”, en *Miscelánea Comillas: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, vol. 64, nro. 124, 2006, p. 187; VARGAS VASSEROT, Carlos, *Metodologías activas...*, *op. cit.*, p. 82; FACH GÓMEZ, Katia, “Ventajas del Problem Based Learning (PBL) como método de aprendizaje del Derecho Internacional”, en *Bordón. Revista de Pedagogía*, vol. 64, nro. 1, 2012, p. 15. “Ser capaces de argumentar jurídicamente un espectro muy amplio de soluciones posibles más allá de las que aparecen ‘congeladas’ desde la literalidad de la norma o de su interpretación dominante” (PÉREZ LLEDÓ, Juan A., *La enseñanza del Derecho...*, *op. cit.*, p. 15).

²⁸ Cf. FONT RIBAS, Antoni, “La incidencia del aprendizaje...”, *op. cit.*, p. 276.

²⁹ FONT RIBAS, Antoni, “La incidencia del aprendizaje...”, *op. cit.*, p. 275.

³⁰ Vid. titulaciones.unizar.es.

bilidades y actitudes propugnados por la acción innovadora.³¹ Con la ejecución de este proyecto pretendemos la consecución de los siguientes objetivos:

1º. Aprendizaje autodirigido. Fomentar el aprendizaje permanente y autodirigido del estudiante, haciéndole ser consciente de la necesidad de implicarse y asumir la responsabilidad³² individual³³ de su propia formación, dentro de un proceso integral, que se prolongará a lo largo de toda su vida,³⁴ favoreciendo su autonomía en el desarrollo integral personal³⁵ y profesional (del profesional en formación)³⁶ y despertando en él la conciencia del propio aprendizaje.³⁷

2º. Construcción autónoma del conocimiento. Dotarle de las herramientas precisas que le permitan desarrollar habilidades para la generación de sus propias categorías intelectuales, estimulando la adquisición independiente de nuevos conocimientos (autodidactismo), dentro del concepto de “aprendizaje a lo largo de toda la vida”, a través de la formulación de problemas basados en la propia experiencia de los aprendices³⁸ (*learn by doing*). El método podrá extrapolarse a otras situaciones, distintas de las tratadas en clase (transferibilidad),³⁹ contribuyendo a que pueda generar por sí solo nuevo conocimiento en el futuro de ma-

³¹ Vid. BIGGS, John B. y Kevin F. COLLINS, *Evaluating the Quality of Learning: the SOLO Taxonomy (Structure of the Observed Learning Outcome)*, New York, Academic Press, 1982, y BIGGS, John B., “Enhancing Teaching through Constructive Alignment”, en *Higher Education*, vol. 32, 1996, pp. 347 y ss.

³² GUEVARA MORA, Gabriela, “Aprendizaje basado en problemas como técnica didáctica para la enseñanza del tema de la recursividad”, en *InterSedes: Revista de las Sedes Regionales*, vol. 11, nro. 20, Universidad de Costa Rica, 2010, p. 143.

³³ DRISCOLL, Marcy P. y Adriana VERGARA, “Nuevas tecnologías y su impacto en la educación del futuro”, en *Pensamiento Educativo*, vol. 21, 1997, p. 87.

³⁴ FONT RIBAS, Antoni, *Congreso IUSINNOVA*, *op. et loc. cit.*; DRISCOLL, Marcy P. y Adriana VERGARA, “Nuevas Tecnologías...”, *op. cit.*, pp. 89-90.

³⁵ *Ibíd.*

³⁶ RUÉ, Joan, Miquel AMADOR, Jordi GENÉ, Francesc Xavier RAMBLA *et al.*, “Towards an Understanding...” *op. cit.*, p. 5.

³⁷ Cf. PRIETO NAVARRO, Leonor, “Aprendizaje activo...” *op. cit.*, p. 192.

³⁸ RUÉ, Joan, Miquel AMADOR, Jordi GENÉ, Francesc Xavier RAMBLA *et al.*, “Towards an Understanding...” *op. cit.*, p. 5.

³⁹ OLMEDO PERALTA, Eugenio, “La interdisciplinariedad...” *op. cit.*, p. 335.

nera reflexiva, crítica⁴⁰ e independiente, y así formar su propio criterio, incentivando el pensamiento⁴¹ y espíritu críticos.⁴²

3º. Habilidades de planificación, gestión y autoevaluación. Estimular la adquisición de destrezas relacionadas con la planificación y gestión de estrategias,⁴³ tales como el análisis, la formulación de hipótesis y el establecimiento de objetivos, que faciliten la organización del conocimiento previo y creen un cauce-instrumento eficaz para la toma de decisiones,⁴⁴ a la par que impulsar habilidades de alto nivel en la taxonomía de Bloom,⁴⁵ como la autoevaluación⁴⁶ y la coevaluación grupal,⁴⁷ que promuevan el pensamiento complejo (creativo, imaginativo, crítico y analítico).⁴⁸

4º. Destrezas de integración e interacción grupal. Generar disposición para trabajar cooperativamente en distintos equipos con entornos multidisciplinares;⁴⁹ desarrollar interdependencia positiva, interacción

⁴⁰ GUEVARA MORA, Gabriela, "Aprendizaje basado en...", *op. cit.*, p. 144.

⁴¹ ENGEL, Charles E., "Not just a Method...", *op. cit.*, p. 19.

⁴² DRISCOLL, Marcy P. y Adriana VERGARA, "Nuevas tecnologías...", *op. cit.*, pp. 84 y 87; INÉS ATRIO, Silvia, "Experiencia de ABP apoyada con TIC, X Semestre Programa de Administración de Empresas", en *Memorias del Congreso Internacional TIC y Pedagogía*, 3ª ed., Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Barquisimeto "Luis Beltrán Prieto Figueroa", Barquisimeto, 16, 17 y 18 de mayo de 2012, p. 272.

⁴³ Así, Engel y Woods *cits.* por PRIETO NAVARRO, Leonor, "Aprendizaje activo...", *op. cit.*, p. 187.

⁴⁴ FONT RIBAS, Antoni, *Congreso IUSINNOVA*, *op. et loc. cits.*

⁴⁵ Cf. BLOOM, Benjamin S., *Taxonomía de los objetivos de la educación*, Alcoy (Alicante), Marfil, 1975, p. 32.

⁴⁶ ENGEL, Charles E., "Not just a Method...", *op. cit.*, p. 19.

⁴⁷ El ABP se centra en procedimientos de autoevaluación y evaluación por pares más que en los resultados del aprendizaje por parte del cuerpo docente (cf. KOLB, David A., *Experiential Learning...*, *op. cit.*, p. 26; BOUD, David J., "Problem-based Learning in Perspective", en BOUD, D. (ed.), *Problem-based Learning in Education for the Professions*, Sydney, Higher Education Research and Development Society of Australasia (HERDSA), 1985, pp. 15-16.

⁴⁸ Así, BENITO CAPA, Águeda y Ana CRUZ, *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Madrid, Narcea, 2005, p. 44; FONT RIBAS, Antoni, *Congreso IUSINNOVA*, *op. cit.*, diapositiva, nro. 8, y GUEVARA MORA, Gabriela, "Aprendizaje basado en...", *op. cit.*, p. 147.

⁴⁹ Alcanzar así una visión del Derecho como ciencia de interdisciplinariedad (cf. OLMEDO PERALTA, Eugenio, "La interdisciplinariedad...", *op. cit.*, pp. 326 y ss.), y resaltar el

promotora⁵⁰ y, en particular, el sentido de colaboración⁵¹ como miembro de un equipo, para alcanzar una meta común,⁵² reforzando la cohesión grupal, implicándole en la resolución de problemas complejos, como reto colectivo, con iniciativa y entusiasmo, sin descuidar las técnicas de gestión de conflictos internos.

IV. ACTIVIDADES QUE SE REALIZARÁN

A. PRIMERA FASE: ANÁLISIS DEL PROBLEMA

a) **Estudiantes.** La primera fase está destinada al análisis del problema planteado por el equipo docente, siguiendo el método clásico (Maastricht) o la variante oriental (estilo Hong Kong), que tendrá por objeto realizar una discusión inicial en el aula tras formar pequeños grupos de trabajo entre los estudiantes, para facilitar la gestión eficaz de los conflictos que puedan surgir (parasitismo, oportunismo, liderazgo despótico, incluso acoso)⁵³ y posibilitar que todos se corresponsabilicen de la consecución de los objetivos previstos (motivación y asunción de compromiso).⁵⁴ Los expertos sugieren una oscilación de entre 5 a 8 alumnos por grupo.⁵⁵ Dada la asistencia regular a los desdobles de prácticas

carácter transdisciplinar o multidisciplinar en el diseño de los problemas (vid. RUÉ, Joan, Miquel AMADOR, Jordi GENÉ, Francesc Xavier RAMBLA *et al.*, "Towards an Understanding...", *op. cit.*, p. 5).

⁵⁰ DRISCOLL, Marcy P. y Adriana VERGARA, "Nuevas Tecnologías...", *op. cit.*, p. 91.

⁵¹ MIGUEL DÍAZ, Mario de (coord.), *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*, Madrid, Alianza, 2006, p. 128.

⁵² GUEVARA MORA, Gabriela, "Aprendizaje basado en...", *op. cit.*, p. 144.

⁵³ FONT RIBAS, Antoni, "Líneas maestras...", *op. cit.*, p. 87 y "La incidencia del aprendizaje...", *op. cit.*, p. 271. Sobre cómo enfrentarse a los jetas y a los pasotas (cf. *Coping with Hitchhikers and Couch Potatoes on Teams*), en "Turning Student Groups into Effective Teams", de B. OAKLEY, R. M. FELDER, R. BRENT e I. ELHAJJ, en *Journal of Student Centered Learning*, vol. 2, nro. 1, 2004/9.

⁵⁴ Cf. BENITO CAPA, Águeda y Ana CRUZ, *Nuevas claves...*, *op. cit.*, p. 36.

⁵⁵ En el APB los alumnos trabajan en pequeños grupos: los especialistas recomiendan que oscilen entre 5 y 8. Vid. MORALES, Patricia y Eva LANDA, "Aprendizaje basado en problemas", en *Theoria*, vol. 13, 2004, p. 148; EXLEY, Kate y Reg DENNICK, *Enseñanza en pequeños grupos en Educación Superior: tutorías, seminarios y otros agrupamientos*, Madrid, Narcea, 2007, pp. 87 y 111; MIGUEL DÍAZ, Mario de (coord.), *Metodologías de enseñanza...*, *op. cit.*, pp. 129 y 170.

de aproximadamente 20-30 alumnos, se propone la creación de 4-5 grupos de 5-7 integrantes.

1º. Identificación de hechos. Lectura comprensiva del enunciado en la que los estudiantes subrayan las palabras clave para resaltar los hechos más relevantes discriminando la información secundaria o circunstancial. Esta fase tiene por misión aclarar términos y clarificar conceptos⁵⁶ presentes en la situación problemática.

2º. Definición.⁵⁷ Los grupos deben a continuación entrar en el fondo del asunto y discernir qué problema o problemas plantea la situación descrita en el ejercicio (definición tipo-modelo problema), listarlos de modo sintético y situarlos o ubicarlos dentro del programa de la asignatura.

3º. Justificación.

i. Tras definirlos con cierta precisión, los equipos han de analizar los problemas (preguntar, explicar, formular hipótesis...)⁵⁸ e indagar las causas subyacentes (posibles explicaciones al fenómeno descrito); así, el alumno recuerda, explora, categoriza, estructura... El estudiante, en suma, activa su conocimiento previo: define sus límites, descubre lo que sabe pero también lo que le falta por aprender.⁵⁹

ii. Esta fase debe completarse con un segundo estadio en el que se confrontan las opiniones con un interlocutor.⁶⁰ Se discute, se entrecruzan preguntas, aportan ideas, contrastan opiniones, etc.,⁶¹ en aras de la formulación colectiva⁶² de una hipótesis (respuesta jurídica al caso de origen); a tal fin se recomienda emplear la técnica de lluvia de ideas (*brain storming*).⁶³

⁵⁶ EXLEY, Kate y Reg DENNICK, *Enseñanza en pequeños grupos...*, *op. cit.*, p. 89.

⁵⁷ EXLEY, Kate y Reg DENNICK, *Enseñanza en pequeños grupos...*, *op. cit.*, p. 90.

⁵⁸ EXLEY, Kate y Reg DENNICK, *Enseñanza en pequeños grupos...*, *op. cit.*, p. 91.

⁵⁹ FONT RIBAS, Antoni, "Líneas maestras...", *op. cit.*, p. 86.

⁶⁰ *Ibid.*

⁶¹ En caso de Derecho, el problema jurídico suele ser la expresión de conflicto de intereses: concurren, cuando menos, dos partes, pero suele haber otros interesados. Se puede encargar que cada equipo estudie el problema desde una perspectiva diferente: intereses enfrentados, y diseñe una estrategia para defender esta postura (FONT RIBAS, Antoni, "Líneas maestras...", *op. cit.*, p. 89).

⁶² Esa fase con interlocutor puede hacerse entre dos sujetos (tutor-alumno): reto individual, o en el seno de un grupo: ventajas del trabajo colaborativo.

⁶³ MORALES, Patricia y Eva LANDA, "Aprendizaje basado...", *op. cit.*, p. 154; FONT RIBAS, Antoni, "Líneas maestras..." *op. cit.*, p. 86; FACH GÓMEZ, Katia, "Ventajas del Pro-

b) Profesor. Los alumnos realizan estos tres pasos, presentan respuestas al profesor y reciben comentarios didácticos.⁶⁴ El tutor dirige y estimula el debate, sugiere algún concepto clave, si no ha sido mencionado y, finalmente, se ocupa de verificar la validez del planteamiento de solución del problema y solidez de su justificación.

B. SEGUNDA FASE: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

Esta segunda fase va encaminada a trazar el diseño de un plan de investigación.

a) Estudiante.

4º. Información adicional requerida. Después de listar en orden sistemático las ideas que han surgido tras el debate en clase, los alumnos deben realizar una puesta en común, en sus respectivos grupos, volviendo a revisar pausadamente los pasos 2º y 3º. Esta discusión, contraste de opiniones y organización de la información es preferible realizarla en presencia de un tutor,⁶⁵ y tiene por objetivo distinguir qué se sabe ya y qué es preciso localizar: ¿qué información se necesita para la comprensión del enunciado? ¿Qué conocimiento permite la resolución del problema? Tras ella, el alumnado anota las dudas y puntos oscuros⁶⁶ que le ofrece la situación y confecciona una lista sistemática de conceptos sujetos a análisis.⁶⁷

5º. Identificación de los asuntos sobre los que emprender la investigación. La sesión culmina, en una segunda parte, con la formulación de los objetivos de aprendizaje⁶⁸ (¿qué más necesito saber para comprender el problema?),⁶⁹ consensuados por todos los miembros integrantes del equipo. Una vez identificados, se han de priorizar los objetivos y diseñar-trazar el programa de trabajo (cuestiones a esclarecer, asunción de responsabilidades, agenda de puesta en común, tipos de recursos utili-

blem...", *op. cit.*, p. 14; GOYES MORENO, Isabel, "Competencias pedagógicas para la formación jurídica por competencias", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, vol. 11, nro. 21, 2013, pp. 115.

⁶⁴ JONASSEN, David, "El diseño de entornos...", *op. cit.*, p. 242.

⁶⁵ Vid. FONT RIBAS, Antoni, "Líneas maestras...", *op. cit.*, p. 87.

⁶⁶ *Ibíd.*

⁶⁷ EXLEY, Kate y Reg DENNICK, *Enseñanza en pequeños grupos...*, *op. cit.*, p. 91.

⁶⁸ *Ibíd.*

⁶⁹ FONT RIBAS, Antoni, "Líneas maestras...", *op. cit.*, p. 87.

zados para obtener información...). El plan de actuación puede contener una distribución de tareas con encargos individuales, estableciéndose los temas objeto de miniproyectos de investigación que serán asignados a cada miembro.⁷⁰

b) Profesor. En el modelo de Maastricht (hasta 40 alumnos), esta segunda fase se realiza en el aula; dada la elevada matrícula en la asignatura, es preferible decantarse por el APB al estilo Hong Kong (hasta 60 alumnos) y realizarla en tutorías con grupos reducidos. Se les invita al final de la sesión a configurar un mapa conceptual, donde precisen los enlaces entre los conceptos apuntados; así, disponen de un instrumento para orientarse en el proceso que no sigue un orden preestablecido.⁷¹ El tutor se asegura de que el plan de búsqueda es completo y los objetivos apropiados y, en su papel de facilitador,⁷² puede orientar o dirigir a ciertos recursos recomendados dentro del proceso de aprendizaje autodirigido.

C. TERCERA FASE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

a) Estudiante. Se caracteriza por la ejecución del plan de trabajo diseñado por cada grupo y está orientada a la investigación, al estudio personal, y se realizará de modo no presencial (APB al estilo Hong Kong).

6º. Investigación y estudio individual. Finalizada la sesión en grupo y distribuidas las encomiendas, se regresa al trabajo individual.⁷³ Cada miembro se ocupa ahora de localizar las fuentes de información (referencias de libros, revistas, páginas web, bases de datos, entrevistas con expertos...)⁷⁴ para construir conocimiento, en un aprendizaje centrado en resultados⁷⁵ que, con posterioridad, estudiará y resumirá para trasladar al resto de integrantes del equipo.

⁷⁰ El modo en que los distintos miembros del equipo se distribuyan parte del trabajo de búsqueda es esencial para el autoaprendizaje (vid. FONT RIBAS, Antoni, "Líneas maestras...", *op. cit.*, p. 87).

⁷¹ *Ibíd.*

⁷² MORALES, Patricia y Eva LANDA, "Aprendizaje basado...", *op. cit.*, p. 148.

⁷³ FONT RIBAS, Antoni, "Líneas maestras...", *op. cit.*, p. 87.

⁷⁴ PRIETO, Alfredo, David DÍAZ, María HERNÁNDEZ y Enric LACASA, "Variantes metodológicas del ABP: el ABP 4x4", en *El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria* (coord. J. García Sevilla), Universidad de Murcia, 2008, pp. 60 y 63.

⁷⁵ EXLEY, Kate y Reg DENNICK, *Enseñanza en pequeños grupos...*, *op. cit.*, p. 92.

D. CUARTA FASE: RESOLUCIÓN Y COMUNICACIÓN DE RESULTADOS

Informe y puesta en común de resultados en cada grupo.

a) Estudiante.

7º. Reunión de información y discusión. Cada componente, en la ejecución de su proyecto individual, ha localizado, estudiado y resumido la información relativa a los objetivos de aprendizaje, que plasma por escrito, de forma breve, indicando la fiabilidad y relevancia de las fuentes consultadas; tras el esfuerzo de síntesis, debe regresar al grupo para presentar la nueva información⁷⁶ y compartir los hallazgos con los demás (yo he encontrado tal, tú tal, ella cual...).⁷⁷ Tras la puesta en común, con la oportuna discusión y contraste de la información, es de interés elaborar por escrito un informe grupal relatando todos los descubrimientos: se redactarán unas conclusiones tanto sobre el desarrollo del proceso como del producto final.

b. Profesor. Terminadas las pesquisas, se celebra una reunión con el docente donde se expondrá qué han averiguado, a qué problemas se han enfrentado y cómo los han resuelto, con explicaciones acerca del proceso y sus resultados. El tutor ofrece su ayuda para resolver las dudas pertinentes, con apoyo y orientaciones en lo que no han logrado por sí mismos (*feedback*). Es posible que el ciclo de investigación, que retroalimenta todo el proceso,⁷⁸ deba iniciarse de nuevo con la identificación de nuevos objetivos, hasta reunir o recopilar toda la información necesaria⁷⁹ y completar los resultados de aprendizaje,⁸⁰ en cuyo caso sería aconsejable mantener alguna sesión adicional con los tutoriales.

8º. Comunicación general de resultados y evaluación

a) Estudiantes. En una sesión final, con el conjunto de la clase, cada grupo comparte los resultados de su investigación, mediante una breve

⁷⁶ EXLEY, Kate y Reg DENNICK, *Enseñanza en pequeños grupos...*, *op. cit.*, p. 93.

⁷⁷ FONT RIBAS, Antoni, "Líneas maestras...", *op. cit.*, p. 87.

⁷⁸ El alumno identifica los objetivos, se compromete, descubre, desea conocer más y, con ello, retroalimenta todo el proceso (cf. así, KOLB, David A., *Experiential Learning...*, *op. cit.*, p. 28).

⁷⁹ PRIETO, Alfredo, David DÍAZ, María HERNÁNDEZ y Enric LACASA, "Variantes metodológicas...", *op. cit.*, p. 113.

⁸⁰ Generado conocimiento, el proceso puede retroalimentarse y empezar de nuevo con identificación de nuevos objetivos (FONT RIBAS, Antoni, "Líneas maestras...", *op. cit.*, p. 88).

presentación oral (5-10 min.), que toma como base el informe escrito revisado por el tutor.

b) El profesor proporciona orientación, a través de comentarios didácticos; corrige los aspectos fundamentales de la exposición oral, evaluando los puntos fuertes y mejorables de las presentaciones; también anima a miembros de otros grupos a participar en la discusión de los trabajos, realizando preguntas y comentarios constructivos. Durante la última fase del proceso, se desarrollan habilidades de alto nivel, como por ejemplo: la toma de decisiones, síntesis de ideas, la auto y coevaluación, y la extracción de conclusiones, que generan nuevos conocimientos.⁸¹

V. SEGUIMIENTO DEL PROCESO DURANTE SU IMPLEMENTACIÓN

Llegados a este punto cabe preguntarse acerca de cómo se llevará a cabo el seguimiento de la ejecución del proyecto durante su desarrollo; qué elementos de juicio asisten a los solicitantes para controlar el transcurso de la actividad.

La supervisión tanto del proceso (desarrollo) como del producto final (resultado) se realizará a través de: **1º**. El registro de observaciones realizado por cada docente durante el desarrollo de la actividad, basado en la percepción directa de la participación e involucración de los equipos tanto en las sesiones plenarias al inicio y al final de la actividad como durante la acción tutorial en pequeños grupos en las que también se habrán formulado diversas preguntas a todos los componentes del grupo, pudiéndose detectar conductas antisociales. **2º**. Se cuenta, además, con los informes individuales y grupales al término de las distintas fases que han sido entregados con carácter previo a las entrevistas. Acaso sería de interés también que los componentes de cada equipo levantaran acta de las sesiones e hicieran entrega de la documentación al tutor. **3º**. Y, por último, se tendrá en cuenta la valoración de la presentación oral y discusión subsiguiente tanto de comunicantes, en defensa de sus argumentos, como del auditorio mediante las interpelaciones constructivas.

⁸¹ *Ibíd.*

VI. EVALUACIÓN GLOBAL DEL PROCESO

A. *EL FONDO*

El proceso de introducir una nueva metodología docente no puede culminar con éxito sin ser una experiencia compartida, transparente y, por tanto, democrática en la que participen todos los agentes implicados directamente en el desarrollo del proceso y, en especial, los estudiantes sujetos a examen⁸² y, si es posible, contar también con la opinión de los egresados; a unos y otros hay que brindarles la oportunidad de reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje. El alumno debería así tener la posibilidad no solo: de evaluarse a sí mismo (autoevaluación): ¿cómo me veo yo?, y evaluar a otros estudiantes (coevaluación o evaluación por pares): ¿cómo me ven mis compañeros?,⁸³ sino además: de evaluar al tutor (emitir juicio sobre el docente) y evaluar tanto el proceso como el resultado fruto del trabajo grupal (valoración crítica sobre el método).

B. *LA FORMA*

La evaluación más fiable consiste en la distribución de encuestas anónimas entre el alumnado; se puede articular a través de una plantilla de elección múltiple siguiendo una escala Likert de frecuencias predefinidas (1 = nunca; 5 = siempre). Otra fórmula interesante sería disponer de un espacio, por ejemplo: destinar las últimas líneas del informe del tutor⁸⁴ (heteroevaluación), para que el alumno efectuara una reflexión crítica, señalara ventajas e inconvenientes y formulara sugerencias de mejora centradas en la actividad, que serían tomadas en consideración tanto en la evaluación sumativa (evaluación negociada)⁸⁵

⁸² DOCHY, Filip, Mien SEGERS y Sabine DIERICK, "Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una nueva era de evaluación", en *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 2002, vol. 2, nro. 2, p. 24.

⁸³ Falchikov define la evaluación entre iguales como el proceso por el que grupos de individuos evalúan a sus compañeros (DOCHY, Filip, Mien SEGERS y Sabine DIERICK, "Nuevas vías de aprendizaje...", *op. cit.*, 2002, p. 23).

⁸⁴ FONT RIBAS, Antoni, "Líneas maestras...", *op. cit.*, p. 91.

⁸⁵ FONT RIBAS, Antoni, "Una experiencia de autoevaluación y evaluación negociada en un contexto de aprendizaje basado en problemas (ABP)", en *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, vol. 3, nro. 2, 2003, p. 108.

como en el planteamiento del problema en ocasiones posteriores. Estos parámetros, a los que quizá cabe añadir un debate abierto con grupos de alumnos especialmente motivados, evitan tener una visión incompleta o sesgada del método y permiten una adecuada triangulación⁸⁶ para que el equipo docente, tras una reunión de autocrítica, pueda rediseñar las actividades y su enfoque al comenzar la programación del siguiente curso académico. En casos de experiencias más dilatadas, podría incluso invitarse a un experto externo para que emitiera un dictamen según estándares homogéneos de verificación y certificación de la calidad docente.

VII. TRANSFERIBILIDAD

La metodología del ABP nace en la Facultad de Medicina de la Universidad de McMaster a orillas del lago Ontario con el objetivo de capacitar a los profesionales para atender unas necesidades dadas;⁸⁷ desde Canadá llega a Europa a mediados de los años 70; son pioneras las Universidades de Maastricht y Aalborg que ofrecen cursar todos sus estudios con esta metodología.⁸⁸ La pronta acogida que tiene este cambio de paradigma educativo, al calor del Plan de Bolonia, hace que esta metodología se extienda con buenos resultados a otros campos del saber (por ej.: gestión empresarial, ingenierías...)⁸⁹ entre los que se cuenta Derecho, pues los objetivos del ABP coinciden con los propios de la formación jurídica.⁹⁰ El análisis comparado invita a pensar que esta técnica de aprendizaje es perfectamente extrapolable a cualquier materia jurídica, por las experiencias habidas en la Universidad de Buenos Aires, donde es posible superar de este modo algunas asignaturas (por ej.: Derecho Mercantil), su difusión en diversos congresos y jornadas, así como la existencia de grupos de innovación docente consolidados, v. gr., en el País Vasco y Cataluña (por ej.: Dikasteia), que hacen un uso profuso de ella. No hay

⁸⁶ FONT RIBAS, Antoni, "Líneas maestras...", *op. cit.*, p. 92.

⁸⁷ FONT RIBAS, Antoni, "Líneas maestras...", *op. cit.*, p. 80.

⁸⁸ FONT RIBAS, Antoni, "Líneas maestras...", *op. cit.*, pp. 80-81.

⁸⁹ FONT RIBAS, Antoni, "Líneas maestras...", *op. cit.*, p. 80.

⁹⁰ CRUICKSHANK, David A., "Problem-based Learning in Legal Education", en WEBB, J. & C. MAUGHAN (eds.), *Teaching Lawyer Skills*, London, Butterworths, 1996, p. 187.

razón, por tanto, para pensar que el ABP no se pueda poner en marcha con éxito en otros contextos diferentes.

VIII. SOSTENIBILIDAD

El ABP en su vertiente clásica está concebido para su implementación en pequeños grupos, que no superen los 60 alumnos. El elevado número de matrícula que en la realidad sobrepasa el establecido inicialmente en las memorias de grado, parece disuadir *a priori* de su implementación en nuestras asignaturas. Sin embargo, se han desarrollado diversas variantes al paradigma de Maastricht, el APB al estilo Hong Kong (respuesta oriental) y el ABP 4x4 (respuesta occidental),⁹¹ que suponen una reformulación del modelo, tenidas en cuenta estas circunstancias exógenas a la voluntad del equipo; además, las consecuencias desfavorables sobre las metodologías activas, incluido el ABP, que comporta la masificación y la limitación de horarios y espacios en nuestras Facultades, también pueden ser paliadas a través del empleo de las nuevas tecnologías (TIC) como han demostrado los especialistas.⁹²

IX. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENITO CAPA, Águeda y Ana CRUZ, *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Madrid, Narcea, 2005.
- BIGGS, John B., "Enhancing Teaching through Constructive Alignment", en *Higher Education*, vol. 32, Kluwer Academic Publishers, 1996, pp. 347-364.
- BIGGS, John B. y Kevin F. COLLINS, *Evaluating the Quality of Learning: the SOLO Taxonomy (Structure of the Observed Learning Outcome)*, Nueva York, Academic Press, 1982.
- BLOOM, Benjamin S., *Taxonomía de los objetivos de la educación*, Alcoy (Alicante), Marfil, 1975.
- BOUD, David J., "Problem-based Learning in Perspective", en BOUD, D. (ed.), *Problem-based Learning in Education for the Professions*, Sydney, Higher Education Research and Development Society of Australasia (HERDSA), 1985, pp. 13-19.

⁹¹ PRIETO, Alfredo, David DÍAZ, María HERNÁNDEZ y Enric LACASA, "Variantes metodológicas del ABP...", *op. cit.*, pp. 59 y 65.

⁹² FONT RIBAS, Antoni, "El uso de las TIC como soporte para el ABP", en GARCÍA SEVILLA, J. (coord.), *El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria*, Servicio de Publicaciones, Universidad de Murcia, 2008, pp. 229-253.

- BRANDA, Luis A., "L'aprenentatge basat en problemes", en VV. AA., *L'aprenentatge basat en problemes, Innovació Docent en Educació Superior*, Bellaterra (Barcelona), Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona (IDES-UAB), 2009, pp. 11-46.
- CASTÁN TOBEÑAS, José, *Derecho civil español, común y foral. Obra ajustada al programa para las oposiciones a notariás determinadas*, Madrid, Reus, 1936-1939.
- CRUICKSHANK, David A., "Problem-based Learning in Legal Education", en WEBB, J. & C. MAUGHAN (eds.), *Teaching Lawyer Skills*, Londres, Butterworths, 1996, pp. 187-240.
- DOCHY, Filip, Mien SEGERS y Sabine DIERICK, "Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una nueva era de evaluación", en *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 2002, vol. 2, nro. 2, pp. 13-31.
- DRISCOLL, Marcy P. y Adriana VERGARA, "Nuevas Tecnologías y su impacto en la Educación del futuro", en *Pensamiento Educativo*, vol. 21, 1997, pp. 81-99.
- ENGEL, Charles E., "Not just a Method but a Way of Learning", en BOUDS, D. y G. FELETTI (eds.), *The Challenge of Problem Based Learning*, 3ª ed., Nueva York, Routledge, 2013, pp. 17-27.
- ESTEFANÍA MOREIRA, Joaquín, *Contra el pensamiento único*, Madrid, Taurus, 1997.
- EXLEY, Kate y Reg DENNICK, *Enseñanza en pequeños grupos en Educación Superior: tutorías, seminarios y otros agrupamientos*, Madrid, Narcea, 2007.
- FACH GÓMEZ, Katia, "Ventajas del Problem Based Learning (PBL) como método de aprendizaje del Derecho Internacional", en *Bordón. Revista de Pedagogía*, vol. 64, nro. 1, 2012, pp. 59-74.
- FONT RIBAS, Antoni, "El aprendizaje basado en problemas aplicado al Derecho. Una experiencia práctica", Grupo Consolidado de Innovación Docente "Ikas-teia", en *Congreso IUSINNOVA*, Universidad de Almería, 13 y 14 de mayo de 2010.
- "El uso de las TIC como soporte para el ABP", en GARCÍA SEVILLA, J. (coord.), *El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria*, Servicio de Publicaciones, Universidad de Murcia, 2008, pp. 229-253.
 - "La incidencia del aprendizaje basado en problemas (ABP) en la integración laboral de los licenciados en Derecho", en *Revista de Derecho Mercantil*, nro. 287, ene-mar 2013, pp. 237-279.
 - "Líneas maestras del aprendizaje por problemas", en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nro. 18-1, 2004, pp. 79-95.

- FONT RIBAS, Antoni, "Una experiencia de autoevaluación y evaluación negociada en un contexto de aprendizaje basado en problemas (ABP)", en *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, vol. 3, nro. 2, 2003, pp. 100-112.
- GOYES MORENO, Isabel, "Competencias pedagógicas para la formación jurídica por competencias", en *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, vol. 11, nro. 21, 2013, pp. 101-120.
- GUEVARA MORA, Gabriela, "Aprendizaje Basado en Problemas como técnica didáctica para la enseñanza del tema de la recursividad", en *InterSedes: Revista de las Sedes Regionales*, vol. 11, nro. 20, Universidad de Costa Rica, 2010, pp. 142-167.
- IMAZ ZUBIAUR, Leire, "La fusión del trabajo cooperativo y el aprendizaje basado en problemas en las asignaturas de Derecho Civil: una propuesta comprometida para transitar por el Derecho de la Persona", en *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE)*, vol. 8, jun. 2013, pp. 58 a 84.
- INÉS ATRIO, Silvia, "Experiencia de ABP apoyada con TIC, X Semestre Programa de Administración de Empresas", en *Memorias del Congreso Internacional TIC y Pedagogía*, 3ª ed., Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Barquisimeto "Luis Beltrán Prieto Figueroa", Barquisimeto, 16, 17 y 18 de mayo de 2012, pp. 270-275.
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, *El aprendizaje basado en problemas como técnica didáctica*, dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, Vicerrectorado Académico [en línea] <http://sitios.itesm.mx/va/dide2/tecnicas_didacticas/abp/abp.pdf> [consultado el 13-5-2013].
- JONASSEN, David, "El diseño de entornos constructivistas de aprendizaje", en REIGELUTH, C. (ed.), *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos*, Madrid, Aula XXI Santillana, 2000, pp. 225-249.
- NORDSTRÖM, Kjell A., Entrevista en *La Vanguardia*, Barcelona, 30-3-2004.
- KOLB, David A., *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, Nueva York, Prentice Hall, 1984.
- MIGUEL DÍAZ, Mario de (coord.), *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*, Madrid, Alianza, 2006.
- MORALES, Patricia y Eva LANDA, "Aprendizaje basado en problemas", en *Theoria*, vol. 13, 2004, pp. 145-157.
- OLMEDO PERALTA, Eugenio, "La interdisciplinariedad en el Aprendizaje Basado en Problemas en las Enseñanzas Jurídicas: la necesidad de coordinación entre materias", en *Actas del IV Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas*, Valladolid, 2011, pp. 323-347.

- PÉREZ LLEDÓ, Juan Antonio, *La enseñanza del Derecho (dos modelos y una propuesta)*, Lima-Bogotá, Palestra-Temis, 2006.
- PRIETO NAVARRO, Leonor, "Aprendizaje activo en el aula universitaria: el caso del aprendizaje basado en problemas", en *Miscelánea Comillas: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, vol. 64, nro. 124, 2006, pp. 173-196.
- PRIETO, Alfredo, David DÍAZ, María HERNÁNDEZ y Enric LACASA, "Variantes metodológicas del ABP: el ABP 4x4", en *El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria*, coord. por J. García Sevilla, Universidad de Murcia, 2008, pp. 55-74.
- RUÉ, Joan, Miquel AMADOR, Jordi GENÉ, Francesc Xavier RAMBLA *et al.*, "Towards an Understanding of Quality in Higher Education: The ELQ/AQA08 Model as an Evaluation Tool", en *Quality in Higher Education*, vol. 16, nro. 3, 2010, pp. 285-295 (separata).
- RUÉ, Joan, Antoni FONT RIBAS y Gisela CEBRIÁN, "La formación profesional en Derecho mediante el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)", en *Revista de Educación y Derecho. Education and Law Review*, 2011, nro. 3, pp. 1-20.
- SARMIENTO, Martín, *Reflexiones literarias para una Biblioteca Real (1743)*, J. Santos Puerto (ed.), Santiago de Compostela, Consello da Cultura Colega, 2002.
- VARGAS VASSEROT, Carlos, *Metodologías activas en la enseñanza del Derecho: Prueba, ensayo y percepción por parte de los alumnos*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería, 2011.
- WOODS, Donald R., *Problem-Based Learning: Helping Your Students Gain the Most from PBL*, Hamilton, Ontario (Canadá), The Book Store-McMaster University, 1995.

Fecha de recepción: 2-6-2014.

Fecha de aceptación: 15-3-2015.

Sobre el Derecho Constitucional (*un análisis de la dogmática y de las cátedras*)

DIEGO A. DOLABJIAN*

Una buena cátedra de derecho público, puede hacer más servicios a la unión nacional y a la integridad de la República, que todos los trabajos de la guerra y de la diplomacia. Los resultados no se obtendrán al día siguiente; pero se obtendrán infaliblemente más tarde.

JUAN B. ALBERDI**

RESUMEN

Este trabajo propone una aproximación al Derecho Constitucional a partir del análisis del desarrollo académico de la materia en la Argentina, con especial foco en las cátedras de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires (UBA).

Así, básicamente, el objetivo es brindar una guía elemental sobre nuestro Derecho Constitucional, que pueda resultar útil tanto para los estudiantes que ingresan en el estudio de la asignatura en la Universidad de Buenos Aires como para toda la comunidad universitaria y académica en general.

* Docente de Derecho Constitucional (UBA). Se agradece a los profesores Gregorio Badeni, Daniel A. Sabsay, Susana G. Cayuso, Alberto R. Dalla Via, Juan V. Sola, Roberto Gargarella, Raúl Gustavo Ferreyra y Andrés F. Gil Domínguez, por su generosa predisposición para conversar acerca de sus respectivas concepciones; como así también al Profesor Jorge R. A. Vanossi, por sus vitales aportes sobre la materia y su cordial interés por estas líneas. dolabjian@yahoo.com.

** Carta a Juan M. Gutiérrez, del 6 de junio de 1861, con ocasión de su designación como rector de la Universidad de Buenos Aires, recogida en ALBERDI, Juan B., *Cartas inéditas a Juan María Gutiérrez y a Félix Frías. Recopilación e introducción de Jorge M. Mayer y Ernesto A. Martínez*, Buenos Aires, Luz del Día, 1953, pp. 175/176.

PALABRAS CLAVE

Derecho Constitucional - Cátedras - Universidad de Buenos Aires - Guía elemental.

On Constitutional Law (*an analysis of jurisprudence and chairs*)

ABSTRACT

This paper proposes an approach to Constitutional Law starting from the analysis of the academic development of the subject in Argentina with special focus on the chairs of the School of Law of the University of Buenos Aires (UBA).

Thus, basically, the aim is to provide a basic guide of our Constitutional Law, that may become useful for both students that face the study of the subject in the UBA and for the entire academic community in general.

KEYWORDS

Constitutional Law - Chairs - University of Buenos Aires - Basic guide.

I. INTRODUCCIÓN

En este trabajo se propone una aproximación al Derecho Constitucional a partir del análisis del desarrollo académico de la materia en nuestro país, con especial foco en las cátedras de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.¹

Dicha tarea persigue un doble objetivo: de un lado, exhibir un abanico de enfoques posibles para la comprensión del Derecho Constitucional y,

¹ Sobre la importancia de llevar adelante este tipo de investigaciones, en general, ver: BELOFF, Mary y Laura CLÉRICO, "¿Dictar o enseñar? La experiencia de *Academia*. Revista sobre enseñanza del Derecho en la constitución de un espacio de reflexión sobre la práctica docente en la UBA", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 9, nro. 17, 2011, pp. 163 y ss.

por otra parte, comprobar tal diversidad de perspectivas en la actual oferta académica de nuestra Facultad.²

Así, básicamente, se trata de brindar una *guía elemental* sobre la materia que pueda resultar útil tanto para los estudiantes que ingresan en el estudio de la asignatura en la Universidad de Buenos Aires como para toda la comunidad universitaria y académica en general.³

² La posibilidad de la existencia de tales opciones responde al postulado de la libertad de cátedra, heredado de la reforma universitaria de 1918, que básicamente implica el derecho de impartir y recibir la enseñanza sin sujeción a directivas que impongan un contenido ideológico determinado o una orientación oficial obligatoria que restrinjan la libre investigación científica y el juicio personal de quien enseña o aprende. Sobre la libertad de cátedra desde el Derecho Constitucional, ver: BIDART CAMPOS, Germán J., *Tratado elemental de Derecho Constitucional argentino*, t. I-B, Buenos Aires, Ediar, 2001, p. 161.

³ En tal sentido, estas líneas solo pretenden ofrecer una *descripción* de las diversas propuestas que se exhiben en torno al Derecho Constitucional, sin emprender una *valoración* respecto de las alternativas disponibles, lo cual –en todo caso– queda reservado a los interesados. En este punto, cabe citar otros textos que despliegan apreciaciones particulares sobre las orientaciones, contenidos y métodos que deberían observarse en la enseñanza de la asignatura, v. gr.: GONZÁLEZ, Joaquín V., “Prólogo”, en GONZÁLEZ CALDERÓN, Juan A., *Derecho Constitucional argentino. Historia, teoría y jurisprudencia de la Constitución*, t. I, Buenos Aires, J. Lajouane y Cía., 1917, recogido como “El Derecho Constitucional argentino en la Universidad”, en *Estudios constitucionales*, t. II, Buenos Aires, Lib. La Facultad, 1930, pp. 67 y ss.; GONZÁLEZ CALDERÓN, Juan A., “Sobre la enseñanza del Derecho Constitucional”, en *Por la libertad y por el Derecho. Cuestiones constitucionales y políticas*, Buenos Aires, J. Lajouane y Cía., 1921, pp. 20 y ss.; BARRANCOS Y VEDIA, Fernando N., “Nota sobre la enseñanza del derecho en nuestra facultad”, en *Lecciones y Ensayos*, N° 21-22, Buenos Aires, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, 1961, pp. 219 y ss.; LINARES QUINTANA, Segundo V., “Cuatro décadas de enseñanza del derecho constitucional y la ciencia política”, en *Anales de la Academia Nacional de Derecho y Ciencias Sociales de Buenos Aires*, 2ª época, año XXVII, nro. 20, Buenos Aires, 1982, pp. 361 y ss.; BIDART CAMPOS, Germán J., “Derechos y obligaciones de los profesores de Derecho”, en *Para vivir la Constitución*, Buenos Aires, Ediar, 1984, pp. 385 y ss.; VANOSI, Jorge A. R., “La enseñanza del Derecho Constitucional. Escuelas, tendencias y orientaciones”, en *Anales de la Academia Nacional de Derecho y Ciencias Sociales de Buenos Aires*, 2ª época, año XLIV, nro. 37, Buenos Aires, 1999, pp. 225 y ss.; GELLI, María A., “La enseñanza del derecho constitucional en la república democrática (desde la perspectiva del método socrático)”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 2, nro. 3, 2004, pp. 65 y ss.; TREACY, Guillermo F., “Objetivos, contenidos y métodos en la enseñanza del derecho constitucional: algunas reflexiones”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 2, nro. 3, 2004, pp. 173 y ss.; LEGARRE, Santiago, *Ensayos de Derecho Constitucional*, Buenos Aires, Ábaco, 2014, pp. 33 y ss. Asimismo, entre la doctrina

Con tal norte, en las líneas que siguen se distingue entre el Derecho Constitucional como objeto y como estudio, se recorre la dogmática del Derecho Constitucional en la Argentina y, finalmente, se exploran las cátedras de Derecho Constitucional en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

II. SENTIDOS DE DERECHO CONSTITUCIONAL: OBJETO Y ESTUDIO

Para empezar, cabe advertir que la expresión “Derecho Constitucional” resulta ambigua y vaga, por cuanto sirve para designar tanto al objeto de estudio –el *sistema constitucional*– como al estudio del objeto –la *ciencia constitucional*– (problema de ambigüedad), a la vez que –en ambas acepciones– acusa una considerable dosis de imprecisión en cuanto a su ámbito de aplicación (problema de vaguedad).⁴

En tal sentido, puede afirmarse que las distintas doctrinas –y, a su vez, las cátedras– conciben al Derecho Constitucional de modo diverso, expresando así un *constitucionalismo* diferente, en el sentido de que ofrecen una visión singular acerca de cuál debe ser el objeto de estudio (aspecto ontológico) y cómo debe ser el estudio de tal objeto (aspecto metodológico).⁵

iberoamericana, ver: REVENGA SÁNCHEZ, Miguel, *Presupuestos para la enseñanza del Derecho Constitucional*, Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Lince, 2010, con epílogo de Domingo GARCÍA BELAUNDE: “¿Qué estudiar? ¿Qué escribir? (Desde la perspectiva del Derecho Constitucional)”, y también del último autor, cfr. *Cómo estudiar Derecho Constitucional*, Instituto Iberoamericano de Derecho Constitucional (sección peruana)/Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Grijley, 2000, pp. 15 y ss.

⁴ Adicionalmente, puede señalarse un tercer sentido de la expresión “derecho constitucional” referido a las prerrogativas constitucionalmente garantizadas a las personas; v. gr., a modo ilustrativo de este significado, ver: RIVERA (h), Julio C. *et al.* (dirs.), *Tratado de los derechos constitucionales*, AA. VV., 3 tomos, Buenos Aires, Abeledo-Perrot, 2014. Acerca de las tres acepciones mencionadas, cfr. FERREYRA, Raúl G., *Notas sobre Derecho Constitucional y garantías*, Buenos Aires, Ediar, 2001, pp. 75 y ss.

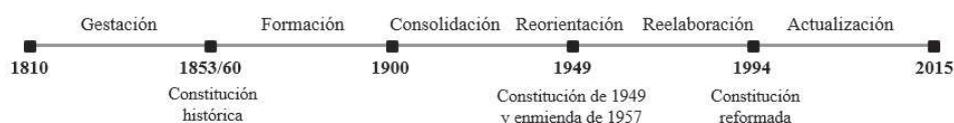
⁵ En todas las cuestiones científicas y filosóficas, los “ismos” comprenden dos aspectos: uno ontológico, acerca de los objetos a los que se refieren, y otro metodológico, acerca de la manera de estudiarlos, cfr. BUNGE, Mario, *Epistemología*, México, Siglo XXI, 2000, p. 173. Precisamente, toda disciplina tiene un objeto de estudio y cada objeto un método de estudio, lo cual se verifica también en el campo del Derecho Constitucional, cfr. VANOSI, Jorge R. A., “Universidad y Derecho Constitucional: fortuneos e infortuneos de las cátedras”, en *Anales de la Academia Nacional de Ciencias Morales y Políticas*, t. XL, año 2013, parte I, Buenos Aires, 2014, pp. 49 y ss. En este punto, conviene

III. DOGMÁTICA DEL DERECHO CONSTITUCIONAL EN LA ARGENTINA

Antes de ingresar al tópico central de este trabajo, resulta oportuno invitar a una sucinta referencia respecto del desarrollo académico del Derecho Constitucional en la Argentina, pasando revista de manera esquemática sobre la *evolución* y las *concepciones* que pueden constatararse en nuestro país.⁶

a) EVOLUCIÓN

En cuanto a la evolución del desarrollo de la materia, básicamente pueden trazarse distintas etapas en un esquema de línea de tiempo, distinguiendo períodos de *gestación*, *formación*, *consolidación*, *reorientación*, *reelaboración* y *actualización*.⁷



señalar que el presente trabajo se centra exclusivamente en las concepciones del orden constitucional (objeto) desde la ciencia constitucional (estudio), lo cual constituye una aclaración pertinente considerando que otras áreas de conocimiento pueden manejar comprensiones diferentes acerca de qué es una Constitución -v. gr., desde el derecho internacional público, desde el derecho internacional de los derechos humanos, desde la filosofía del derecho, desde la ciencia política, desde la sociología, desde la cultura, desde la historia, etc.-; cfr. MANILI, Pablo L., *Teoría constitucional*, Buenos Aires, Hammurabi, 2014, pp. 17 y ss.

⁶ Al respecto, conviene advertir que la exposición aquí desarrollada pretende ofrecer una visión de conjunto elemental, mediante el diseño de modelos simplificados que, como toda representación esquemática de una realidad compleja, prescinde de ciertos matices relevantes, cfr. BUNGE, Mario, *Teoría y realidad*, Barcelona, Ariel, 1981, pp. 13 y ss. En tal sentido, sobre la posibilidad de realizar un estudio más minucioso, ver nota nro. 55.

⁷ En cuanto a las diferentes etapas en la evolución de nuestro Derecho Constitucional, Néstor P. Sagüés ha propuesto una distinción entre los ciclos de formación, consolidación y reelaboración (cfr. *Manual de Derecho Constitucional*, Buenos Aires, Astrea, 2007, pp. 25/26), siendo dicha periodización esencialmente recogida y ampliada en este trabajo con aditamentos.

- *Etapa de gestación*: se insinúa ya antes de la sanción de la Constitución de 1853, con el establecimiento del primer curso sobre la materia a cargo de Santiago Derqui en la Universidad de Córdoba en 1834 y el desarrollo de las ideas de diversos hombres públicos, entre los cuales se destaca la generación del 37 conformada por Esteban Echeverría, Juan M. Gutiérrez, Juan B. Alberdi y Domingo F. Sarmiento, entre otros.⁸
- *Etapa de formación*: se despliega a partir de la sanción de la Constitución de 1853, con los primeros estudios sobre el texto constitucional –entre los cuales sobresalen los trabajos de Domingo F. Sarmiento y Juan B. Alberdi–,⁹ abarcando la puesta en funcionamiento de la cátedra de Derecho Constitucional en la UBA y la publicación de los primeros textos de enseñanza de la materia.¹⁰

⁸ Sobre la cátedra de Derecho Constitucional en la Universidad de Córdoba, ver: YANZI FERREIRA, Ramón P., “La enseñanza de los derechos constitucional y procesal constitucional en la Universidad Nacional de Córdoba. Siglos XIX y XX”, en *Cuadernos de historia*, Academia Nacional de Derecho y Ciencias Sociales de Córdoba, vol. 19, 2009, pp. 63 y ss. En cuanto a las ideas constitucionales de los diversos hombres públicos en el período de organización nacional, ver: MANILI, Pablo L. (dir.), *El pensamiento constitucional argentino (1810-1930)*, AA. VV., Buenos Aires, Errepar, 2009. Asimismo, respecto del ideario de la generación del '37, resulta fundamental el “Dogma socialista” de Esteban Echeverría (cfr. *Dogma socialista de la Asociación Mayo, precedido de una ojeada retrospectiva sobre el movimiento intelectual en el Plata desde el año 37*, Montevideo, Imp. del Nacional, 1846). Finalmente, en esta etapa fundacional resulta esencial la publicación de las “Bases” de Juan B. Alberdi (cfr. *Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina*, Valparaíso, Imp. del Mercurio, 1852).

⁹ Al poco tiempo de sancionada la Constitución de 1853, Domingo F. Sarmiento publicó sus “Comentarios” (cfr. *Comentarios de la Constitución de la Confederación Argentina, con numerosos documentos ilustrativos del texto*, Santiago de Chile, Imp. de J. Belín y Cía., 1853), siendo replicado por Juan B. Alberdi en sus “Estudios” (cfr. *Estudios sobre la Constitución Argentina de 1853, en que se restablece su mente alterada por comentarios hostiles, y se designan los antecedentes nacionales que han sido bases de su formación y deben serlo de su jurisprudencia*, Valparaíso, Imp. del Diario, 1853). Al respecto, ver: *Constitución y política*, prólogo de Natalio R. Botana, Buenos Aires, Hydra, 2012, donde se recoge el texto íntegro de las dos obras que conformaron la polémica constitucional.

¹⁰ *Vid. infra* ap. IV.a). En este punto, merece una mención especial la figura de José B. Gorostiaga quien, sin escribir ningún libro, dedicó innumerables páginas al desarrollo de nuestro Derecho Constitucional desde los cargos que le tocó desempeñar y, sin ser profesor, fue nombrado “académico honorario” de la Facultad de Derecho de la

- *Etapa de consolidación*: se asienta en las vísperas del siglo XX con la aparición del clásico “Manual” de Joaquín V. González,¹¹ continuando con las contribuciones de Juan A. González Calderón y Segundo V. Linares Quintana, quienes, con sus respectivos tratados, impulsaron la profundización del estudio de la asignatura.
- *Etapa de reorientación*: se manifiesta en la década del 50, al calor del cambio de paradigma que significó la Constitución de 1949, destacándose las ideas de Arturo E. Sampay.
- *Etapa de reelaboración*: se inicia a partir de la década del 60, tras el retorno a la Constitución de 1853/60 con la enmienda de 1957, con los originales aportes de Germán J. Bidart Campos y la posterior evolución de su pensamiento, junto a la rica producción desarrollada durante las décadas siguientes por Jorge R. A. Vanossi, Humberto Quiroga Lavié, Miguel Á. Ekmekdjian, Néstor P. Sagüés y Carlos S. Nino,¹² entre otros.
- *Etapa de actualización*: se desarrolla a partir de la reforma constitucional de 1994, con presencia de juristas de la etapa anterior y una nueva generación de constitucionalistas que avanzan en la proyección de líneas anteriores y la formulación de nuevos enfoques hasta la actualidad.

Universidad de Buenos Aires, tras declinar su designación como miembro titular para no descuidar sus obligaciones como juez de la CSJN, cfr. VANOSI, Jorge R. A., *La influencia de José Benjamín Gorostiaga en la Constitución Argentina y en su jurisprudencia*, Buenos Aires, Pannedille, 1970, pp. 55, 103 y ss.

¹¹ Cfr. GONZÁLEZ, Joaquín V., *Manual de la Constitución argentina*, Buenos Aires, Ángel Estrada, 1897 (vv. eds.). Al respecto, ver: LINARES QUINTANA, Segundo V., “Joaquín V. González, el intérprete de la Constitución”, en *Anales de la Academia Nacional de Ciencias Morales y Políticas*, t. XV, año 1986, Buenos Aires, 1987, pp. 567 y ss.

¹² Si bien Carlos S. Nino no fue profesor titular de Derecho Constitucional sino de Filosofía del Derecho en las Facultades de Derecho y de Filosofía y Letras de la UBA, su contribución a la materia no puede dejar de ser destacada dada su originalidad, penetración e influencia (cfr. NINO, Carlos S., *Ética y derechos humanos. Un ensayo de fundamentación*, Buenos Aires, Astrea, 1989; *Fundamentos de Derecho Constitucional. Análisis filosófico, jurídico y politológico de la práctica constitucional*, Buenos Aires, Astrea, 1992; *La Constitución de la democracia deliberativa*, Barcelona, Gedisa, 1997). Sobre su magisterio, ver: AA. VV., *Homenaje a Carlos S. Nino*, ALEGRE, Marcelo et al. (coords.), Buenos Aires, Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires/La Ley, 2008.

b) CONCEPCIONES

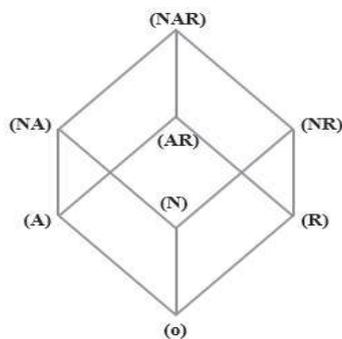
Con relación a las diversas concepciones sobre el Derecho Constitucional, puede comprobarse inicialmente que todas las doctrinas adjudican relevancia a la Constitución, pero no todas lo hacen en un mismo sentido sino sosteniendo distintas perspectivas.

En tal sentido, aplicando categorías iusfilosóficas básicas, puede formularse un mapeo elemental mediante la sistematización de tres corrientes principales,¹³ según las cuales la comprensión del sistema

¹³ Sobre tal propuesta de sistematización acerca de las diversas doctrinas del iusnaturalismo, del iusnormativismo y del iusrealismo, cfr. DOLABJIAN, Diego A., "Sobre el Derecho. Modelos para una introducción elemental", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 11, nro. 22, 2013, pp. 215 y ss. Desde ya, existen otros esquemas de ordenación posibles, siendo que las clasificaciones no son verdaderas o falsas, sino útiles o inútiles según su alcance explicativo. Así, en relación con las diferentes comprensiones del Derecho Constitucional, en la dogmática en general, se ha aludido a diferentes perspectivas: v. gr., Jorge A. Aja Espil divide entre los conceptos lógico-normativo, axiológico, sociológico-jurídico y decisionista (cfr. *Lecciones de Derecho Constitucional. Teoría constitucional*, Cooperadora de Derecho y Ciencias Sociales, Buenos Aires, 1971, pp. 158 y ss.); Carlos M. Bidegain diferencia entre las concepciones historicista, normativista, decisionista y sociológica-jurídica (cfr. *Cuadernos del curso de Derecho Constitucional*, t. I, Buenos Aires, Abeledo-Perrot, 2001, pp. 14 y ss.), y Jorge A. R. Vanossi da cuenta de diversas apoyaturas teóricas: egología, decisionismo, tomismo tradicional, jusnaturalismo racionalista, trialismo, teoría pura del derecho, sociologismo y doctrina de la institución (cfr. "La enseñanza del Derecho Constitucional. Escuelas, tendencias y orientaciones", en *Anales de la Academia Nacional de Derecho y Ciencias Sociales de Buenos Aires*, 2ª época, año XLIV, nro. 37, Buenos Aires, 1999, pp. 225 y ss.). De su lado, se han catalogado diferentes metodologías: v. gr., Segundo V. Linares Quintana plantea una distinción entre los enfoques iusnaturalista, histórico, jurídico, sociológico, político, teleológico, integral (cfr. *Tratado de la ciencia del Derecho Constitucional argentino y comparado*, t. 2, Buenos Aires, Plus Ultra, 1977, pp. 346 y ss.); siendo dicha sistematización recogida por Gregorio Badeni (cfr. *Tratado de Derecho Constitucional*, t. I, Buenos Aires, La Ley, 2004, pp. 37 y ss.) y por Mario A. R. Midón (cfr. *Manual de Derecho Constitucional argentino*, Buenos Aires, La Ley, 2004, pp. 28 y ss.). Por otra parte, se han distinguido diversas dimensiones: v. gr., Germán J. Bidart Campos repara en las perspectivas normológica, sociológica y dikelógica (cfr. *Tratado elemental de Derecho Constitucional argentino*, t. I-A, Buenos Aires, Ediar, 2000, pp. 283 y ss.); siendo tal propuesta seguida por Néstor P. Sagüés, quien a su vez diferencia entre unidimensionalismo, bidimensionalismo y tridimensionalismo -sociológico, normológico y axiológico- (cfr. *Teoría de la Constitución*, Buenos Aires, Astrea, 2001, pp. 73 y ss.); resultando esta formulación receptada por Antonio M. Hernández (cfr. *Derecho Constitucional*, AA. VV., t. I, Buenos Aires, La Ley, 2012, pp. 28 y ss.). Finalmente, en cuanto a la dogmática del Derecho Constitucional en la Argentina, se han categorizado distintas "escuelas":

constitucional se orienta a ciertos valores inherentes a un orden justo (*criterio axiológico "A"*), se centra en las normas válidas del sistema constitucional vigente (*criterio normativo "N"*) o se enfoca en las prácticas institucionales efectivas (*criterio realista "R"*).¹⁴

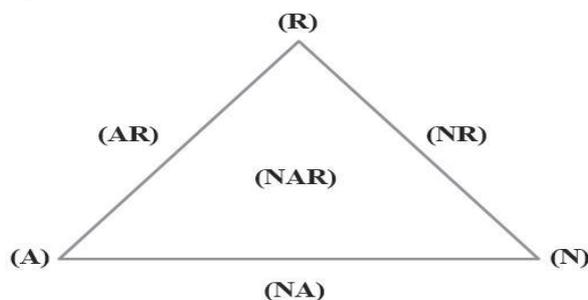
La articulación de tales criterios permite proyectar 8 (ocho) posturas elementales, según el siguiente gráfico:



v. gr., Jorge A. Aja Espil distingue entre las escuelas liberal, católica, platense, alberdiana, socialista (cfr. *Lecciones de Derecho Constitucional. Teoría constitucional*, Buenos Aires, Cooperadora de Derecho y Ciencias Sociales, 1971, pp. 56 y ss.), siendo dicho esquema básicamente recogido por Jorge A. R. Vanossi (cfr. "La enseñanza del Derecho Constitucional. Escuelas, tendencias y orientaciones", en *Anales de la Academia Nacional de Derecho y Ciencias Sociales de Buenos Aires*, 2ª época, año XLIV, nro. 37, Buenos Aires, 1999, pp. 225 y ss.) y también por Alberto R. Dalla Via, quien profundiza tal sistematización con aditamentos (cfr. "El Derecho Constitucional: entre la doctrina y el discurso", en *La Ley*, t. 2007-D, pp. 1193 y ss., recogido en *Instituciones de Derecho Político y Constitucional*, t. I-B, Buenos Aires, Abeledo-Perrot, 2013, pp. 963 y ss.); en tanto que Alfredo E. Mooney analiza las cátedras de Buenos Aires, Rosario, La Plata y Córdoba (cfr. *Derecho Constitucional*, t. 1, Córdoba, Atenea, 1995, pp. 36 y ss.) y Dardo Pérez Guillhou diferencia entre las escuelas liberal, histórica-empírica y socialista-democrática (cfr. "La enseñanza del Derecho Constitucional en la primera mitad del siglo XX. Aporte a la historia de las ideas jurídico-políticas", en *Defensa de la Constitución. Garantismo y controles. Libro en reconocimiento al Dr. Germán J. Bidart Campos*, coord. por Víctor Bazán, Buenos Aires, Ediar, 2003, pp. 33 y ss.).

¹⁴ Al respecto, a fin de precisar mínimamente el sentido de las tres corrientes genéricas señaladas en referencia al campo específico de nuestro Derecho Constitucional, cabe decir que el criterio axiológico "A": i) alude a ciertos principios ético-políticos, o ii) invoca un orden trascendental; el criterio normativo "N": i) se centra en la Constitución y los instrumentos de derechos humanos dotados de jerarquía constitucional, o ii) agrega ciertas leyes reglamentarias; y el criterio realista "R": i) remite a la jurisprudencia de la CSJN, o ii) atiende a la historia constitucional y/o a las prácticas sociales y políticas.

O, más simplemente:



A partir de tal esquema, y a modo meramente ilustrativo, es posible identificar las siguientes improntas en la comprensión del Derecho Constitucional:¹⁵

¹⁵ En tal sentido, resulta pertinente efectuar las siguientes aclaraciones: i) A fin de representar las diversas opciones con amplitud, no solo se citan a quienes fueran catedráticos de Derecho Constitucional sino también a otros juristas que, no siendo profesores de la materia, sin embargo, se abocaron a su estudio desde distintas perspectivas: así, por ejemplo, Rodolfo Rivarola y Carlos S. Nino. ii) La categorización atiende a las posturas plasmadas por los autores en los libros que se citan en cada caso, aunque es posible que los mismos juristas sostengan otras perspectivas en otras obras: v. gr.: acaso paradigmáticamente, Germán J. Bidart Campos, tras desarrollar una visión tridimensional sobre el Derecho Constitucional que mantendría siempre como propia (cfr. *Derecho constitucional. Realidad, normatividad y justicia en el Derecho Constitucional*, t. I, Buenos Aires, Ediar, 1964, pp. 9 y ss.), escribió otros textos en los que desarrolló separadamente un enfoque iusnormativista (cfr. *La Constitución argentina*, Buenos Aires, Lerner, 1966, pp. 7 y ss.), una visión iusrealista (cfr. el último tomo de su "Tratado": *Sociología del Derecho Constitucional*, Buenos Aires, Ediar, 1992, pp. 7 y ss.) y una lectura iusnaturalista (cfr. *Nociones constitucionales. Las intersecciones iusnaturalistas de la Constitución*, Buenos Aires, Ediar, 2007, pp. 9 y ss.). iii) La identificación concreta de las posturas citadas en cada caso puede pecar de alguna imprecisión, pues no siempre se cuentan con definiciones explícitas por parte de los diversos autores, siendo necesario apoyarse en sus orientaciones principales y/o acudir a otras determinaciones para intentar definir su ubicación: v. gr., las fuentes de Derecho Constitucional que reconocen como válidas, su orientación en relación con la interpretación constitucional, etc. iv) Dado que la clasificación intentada se funda en una abstracción teórica, es posible que algunas posturas concretas resulten de difícil encuadre dentro de las categorías fijadas: así, v. gr.: GROSMAN, Lucas S., *Escasez e igualdad. Los derechos sociales en la Constitución*, Buenos Aires, Librería, 2008; MANILI, Pablo L., *Teoría constitucional*, Buenos Aires, Hammurabi, 2014, etc. v) En la medida

- *Criterio axiológico (A)*: v. gr., José M. Estrada enseñaba que el Derecho Constitucional tiene por fuentes a la ley escrita, la tradición, la historia y los principios que surgen del derecho comparado y las teorías generales de la ciencia, pero que tales fuentes eran deficientes en sí mismas, afirmando que el hombre se encuentra sujeto a la ley divina y a ciertos principios universales del derecho natural. A su vez, Faustino J. Legón expresó que no bastaba con las reglas positivas, señalando la existencia de un derecho natural superior al propio poder constituyente, compuesto de principios auténticos, valores perennes y pautas objetivas, que debían imprimirse en la Constitución.¹⁶
- *Criterio normativo (N)*: v. gr., Manuel A. Montes de Oca se centró en el comentario exegético del texto constitucional, y, a su vez, también Agustín de Vedia desarrolló un abordaje similar sobre el Derecho Constitucional, fijando una serie de principios y reglas para la interpretación de las normas de la Constitución según los cuales cabía atenerse al significado claro y expreso de sus palabras para darles plena validez y eficacia práctica, aplicándolas armónica y razonablemente de acuerdo con su espíritu, objetivos, finalidad, etc.¹⁷

de lo posible, considerando el horizonte del presente trabajo, se ha privilegiado la cita de “Manuales”, “Tratados” u otros textos de estudio que resulten especialmente relevantes para ilustrar las distintas posiciones en torno al Derecho Constitucional. vi) En este apartado no se incluyen a los profesores que actualmente se encuentran a cargo de las cátedras de Derecho Constitucional de la Facultad de Derecho de la UBA por cuanto sus posturas son reseñadas con mayor extensión en el ap. IV.b).

¹⁶ Cfr. ESTRADA, José M., *Curso de Derecho Constitucional, federal y administrativo*, Buenos Aires, Sud-Americana de Billetes de Banco, 1895, pp. 3 y ss.; LEGÓN, Faustino J., *Tratado de derecho político general*, ts. I y II, Buenos Aires, Ediar, 1959/1961, pp. 316 y ss. y pp. 319 y ss. Más modernamente, en una senda iusnaturalista, cfr. SANTIAGO (h), Alfonso, *En las fronteras entre el derecho constitucional y la filosofía del derecho. Consideraciones iusfilosóficas acerca de algunos temas constitucionales*, Buenos Aires, Marcial Pons, 2010, pp. 47 y ss.; LEGARRE, Santiago, *Ensayos de Derecho Constitucional*, Buenos Aires, Ábaco, 2014, pp. 61, 543 y ss.

¹⁷ Cfr. MONTES DE OCA, Manuel A., *Lecciones de Derecho Constitucional*, Buenos Aires, Imp. La Buenos Aires, 1903, t. I, pp. 3 y ss.; DE VEDIA, Agustín, *Constitución argentina*, Imp. Coni, Buenos Aires, 1907, pp. 20 y ss. Más modernamente, en una senda iusnormativista, cfr. ROSATTI, Horacio, *Tratado de Derecho Constitucional*, t. I, Buenos Aires, Rubinzal-Culzoni, 2010, pp. 19, 33 y ss.

- *Criterio realista (R)*: v. gr., José N. Matienzo afirmaba que la Constitución debe ser estudiada no solo en su letra, sino sobre todo en su práctica, en sus antecedentes históricos y en su función política, pues una Constitución escrita no es más que un programa de conducta política pero lo que vale en el mundo no son los programas, sino los hechos, la realización, la práctica, por lo que el Derecho Constitucional es una parte del estudio de las instituciones políticas que corresponde a la sociología. A su turno, Jorge R. Poviña enfatizó el valor de las costumbres y usos constitucionales más allá del texto de la Constitución formal. Por su parte, César E. Romero profundizó una óptica realista enfocada al estudio del efectivo funcionamiento de las instituciones políticas.¹⁸
- *Criterio normativo axiológico (NA)*: v. gr., Lucio V. López sostuvo que el Derecho Constitucional es el conjunto de reglas que fijan la forma de gobierno, debiendo ser justas en el sentido de garantizar la libertad. A su vez, con una tendencia marcadamente distinta, Alfredo L. Palacios y Carlos Sánchez Viamonte expresaron una lectura constitucional consustanciada con la idea de la justicia social; según afirmaba este último jurista, una Constitución no es sólo un instrumento de gobierno sino, por encima de todo, una forma de organización para dar cauce a la vida de la sociedad hacia un orden humanamente justo, atendiendo a los problemas vitales sociales y económicos que afectan al pueblo.¹⁹
- *Criterio axiológico realista (AR)*: v. gr., Rodolfo Rivarola consideraba que la Constitución es un programa de acción, rescatando la ade-

¹⁸ Cfr. MATIENZO, José N., *Lecciones de Derecho Constitucional*, Buenos Aires, Lib. La Facultad, 1926, pp. 9 y ss.; POVIÑA, Jorge R., *Costumbres y usos constitucionales*, Instituto de Derecho Público, Universidad de Tucumán, 1950, pp. 5 y ss.; ROMERO, César E., *Derecho Constitucional: realidad política y ordenamiento jurídico*, t. I, Buenos Aires, Zavalía, 1975, pp. 9 y ss. Más modernamente, en una senda iusrealista, cfr. CORBETTA, Juan C. et al., *Constitución política de la República Argentina. Dimensiones normativas y jurisprudenciales de la realidad política argentina*, Buenos Aires, Scotti, 2005, pp. 13 y ss.

¹⁹ Cfr. LÓPEZ, Lucio V., *Curso de Derecho Constitucional*, Buenos Aires, Imp. Sud-Americana de Billetes de Banco, 1891, p. 3; PALACIOS, Alfredo L., *El nuevo derecho*, Buenos Aires, El Ateneo, 1928, pp. 7, 48 y ss. y *La justicia social*, Buenos Aires, Claridad, 1954, pp. 9, 90 y ss.; SÁNCHEZ VIAMONTE, Carlos, *Hacia un nuevo derecho constitucional*, Buenos Aires, Claridad, 1938, pp. 71 y ss.

cuación de su contenido a la realidad de la experiencia y a los principios del liberalismo. En cambio, Benito Marianetti ofreció una lectura de la realidad y los principios constitucionales desde los postulados del comunismo. Desde otra perspectiva, Arturo E. Sampay planteó una comprensión de la Constitución como modo de ser de una comunidad política instituida para el bien común de todos sus miembros pero concretamente determinada por los sectores dominantes de la sociedad, examinando críticamente su devenir a la luz de ciertos contenidos ideológicos y políticos relativos a una democracia nacional y popular. A su turno, con una concepción diferente, Carlos S. Nino realizó un análisis de las prácticas constitucionales vigentes en la sociedad y formuló una propuesta de reconstrucción a la luz de determinados ideales morales y políticos inherentes a una democracia liberal y deliberativa.²⁰

- *Criterio normativo realista (NR)*: v. gr., Joaquín V. González enseñaba que la Constitución debe ser estudiada en su sentido más positivo como instrumento de gobierno hecho y adoptado con propósitos prácticos, interpretando sus disposiciones sistemáticamente y a la luz de la doctrina de sus principios, de sus antecedentes históricos y de las leyes y jurisprudencia establecidas por los poderes constitucionales. A su vez, Juan A. González Calderón afirmó que el estudio del texto constitucional debía orientarse de acuerdo con sus antecedentes históricos, la jurisprudencia constitucional, las leyes fundamentales, y la crítica doctrinaria y comparativa de los principios e instituciones constitucionales. Por su parte, Mariano de Vedia y Mitre consideraba que el Derecho Constitucional abar-

²⁰ Cfr. RIVAROLA, Rodolfo, *La Constitución y sus principios de ética política*, Santa Fe, Rosario, 1944, pp. 1 y ss.; MARIANETTI, Benito, *Nosotros y la Constitución*, Mendoza, 1950, pp. V y ss.; SAMPAY, Arturo E., *Las Constituciones de la Argentina (1810-1972). Recopilación, notas y estudio preliminar*, Buenos Aires, Eudeba, 1975, pp. 1 y ss.; NINO, Carlos S., *Fundamentos de Derecho Constitucional. Análisis filosófico, jurídico y politológico de la práctica constitucional*, Buenos Aires, Astrea, 1992, pp. 9 y ss. Más modernamente, en una senda axiológica realista, con tendencias distintas, cfr. BARCESAT, Eduardo, *Derecho al derecho. Democracia y liberación*, Buenos Aires, Fin de Siglo, 1993, pp. 15 y ss.; FRÍAS, Pedro J., "El constitucionalismo actual. Marco conceptual de la Constitución de Córdoba", en *La Constitución de Córdoba comentada*, AA. VV., Buenos Aires, La Ley, 2000, pp. 1 y ss.

caba a la Constitución más el derecho y las costumbres políticas. A su turno, Segundo V. Linares Quintana afianzó la concepción del Derecho Constitucional comprensiva del ordenamiento jurídico y de las instituciones efectivas. En una dirección semejante, aunque con matices, también Jorge A. Aja Espil, Alberto A. Spota, Jorge R. A. Vanossi, Humberto Quiroga Lavié, Helio J. Zarini, Miguel Á. Ekmekdjian y Alberto B. Bianchi han desarrollado una perspectiva dual que atiende tanto a la normatividad como a la realidad del sistema constitucional, atendiendo de diversa manera a las disposiciones jurídicas, a la historia constitucional, a la jurisprudencia de la CSJN y/o a otras prácticas sociales y políticas con significación constitucional.²¹

²¹ Cfr. GONZÁLEZ, Joaquín V., *Manual de la Constitución argentina*, Buenos Aires, Ángel Estrada, 1983, pp. 25, 33 y ss.; GONZÁLEZ CALDERÓN, Juan A., *Derecho Constitucional argentino. Historia, teoría y jurisprudencia de la Constitución*, t. I, Buenos Aires, J. Lajouane y Cía., 1930, pp. XIX y ss. y *Curso de Derecho Constitucional*, Depalma, Buenos Aires, 1984, pp. 1 y ss.; DE VEDIA Y MITRE, Mariano, *Derecho Constitucional argentino*, Buenos Aires, Imp. Rodríguez Giles, 1921, pp. 7 y ss.; Linares Quintana, Segundo V., *Derecho Constitucional e instituciones políticas. Teoría empírica de las instituciones políticas*, t. 1, Buenos Aires, Abeledo-Perrot, 1970, pp. 151 y ss., y *Tratado de la ciencia del Derecho Constitucional argentino y comparado*, t. 2, Buenos Aires, Plus Ultra, 1977, pp. 259 y ss.; AJA ESPIL, Jorge A., *Lecciones de Derecho Constitucional. Teoría constitucional*, Buenos Aires, Cooperadora de Derecho y Ciencias Sociales, 1971, pp. 5 y ss.; SPOTA, Alberto A., *Lo político, lo jurídico, el derecho y el poder constituyente*, Buenos Aires, Plus Ultra, 1975, pp. 17 y ss.; VANOSI, Jorge A. R., *Teoría constitucional*, t. I, Buenos Aires, Depalma, 1975, pp. 622 y ss. y t. II, *El pensamiento vivo de la Constitución*, Buenos Aires, Losada, 1983, pp. 7 y ss., y “La enseñanza del Derecho Constitucional. Escuelas, tendencias y orientaciones”, en *Anales de la Academia Nacional de Derecho y Ciencias Sociales de Buenos Aires*, 2ª época, año XLIV, N° 37, Buenos Aires, 1999, pp. 225 y ss.; QUIROGA LAVIÉ, Humberto et al., *Derecho Constitucional argentino*, Rubinzal-Culzoni, Santa Fe, 2009, t. I, pp. 11 y ss.; ZARINI, Helio J., *Derecho Constitucional*, Buenos Aires, Astrea, 1992, pp. 1 y ss.; EKMEKDJIAN, Miguel Á., *Tratado de Derecho Constitucional*, t. I, Buenos Aires, Depalma, 2001, pp. 43 y ss.; BIANCHI, Alberto B., *Control de constitucionalidad*, t. 1, Buenos Aires, Ábaco, 2002, pp. 32 y ss. Más modernamente, en una senda normativa realista, cfr. CARNOTA, Walter F. et al., *Derecho constitucional*, Buenos Aires, La Ley, 2008, pp. 8 y ss.; HARO, Ricardo, *Manual de Derecho Constitucional*, Córdoba, Advocatus, 2011, pp. 22 y ss. Asimismo, en esta orientación cabría incluir al género de obras que se dedican al estudio del texto de la Constitución a través de la jurisprudencia de la CSJN: v. gr., ZAVALÍA, Clodomiro, *Jurisprudencia de la Constitución Argentina. Interpretación que la Corte Suprema ha dado a cada uno de sus artículos desde 1862 hasta la fecha. Fallos clasificados y comentados*, 2 tomos, Buenos Aires, Restoy y Doeste, 1924; MARTÍNEZ RUIZ, Roberto, *La Constitución Argentina anotada con la jurisprudencia*

- *Criterio normativo axiológico realista (NAR)*: v. gr., Germán J. Bidart Campos enseñó que el Derecho Constitucional es una parte del mundo jurídico integrado por una dimensión sociológica referido al orden de las conductas efectivas, una dimensión normológica vinculada al orden de las normas vigentes y una dimensión dikelógica ligada a valores de justicia, distinguiendo a la Constitución en un sentido formal y en un sentido material. Con matices, también Carlos M. Bidegain y Néstor P. Sagüés asumieron una teoría tridimensionalista sobre el Derecho Constitucional combinando los ámbitos correspondientes a las normas, los hechos y los valores.²²

dencia de la Corte Suprema de Justicia, Buenos Aires, Kraft, 1946; PÉREZ, Felipe S., *La Constitución Nacional y la Corte Suprema con la jurisprudencia sobre los artículos de la Carta Política*, 3 tomos, Buenos Aires, Amauta, 1962; LOZADA, Salvador M., *Derecho Constitucional argentino según el método de casos*, 2 tomos, Buenos Aires, Abeledo-Perrot, 1972; ZARINI, Helio J., *La Constitución argentina en la doctrina judicial. Las normas constitucionales y leyes conexas a través de los fallos de la Corte Suprema*, Buenos Aires, Astrea, 1975; MILLER, Jonathan et al., *Constitución y poder político. Jurisprudencia de la Corte Suprema y técnicas para su interpretación*, 2 tomos, Buenos Aires, Astrea, 1987 y *Constitución y derechos humanos. Jurisprudencia nacional e internacional y técnicas para su interpretación*, 2 tomos, Buenos Aires, Astrea, 1991; TERRILE, Ricardo A., *Interpretación judicial de la Constitución Nacional. Supremacía constitucional y control de constitucionalidad*, Buenos Aires, Juris, 2001; PALACIO DE CAEIRO, Silvia B., *Constitución Nacional en la doctrina de la Corte Suprema de Justicia de la Nación*, Buenos Aires, La Ley, 2011, entre otras.

- ²² Cfr. BIDART CAMPOS, Germán J., *Filosofía del Derecho Constitucional*, Buenos Aires, Ediar, 1969, pp. 11 y ss. y *Tratado elemental de Derecho Constitucional argentino*, t. I-A, Buenos Aires, Ediar, 2000, pp. 283 y ss.; BIDEGAIN, Carlos M., *Cuadernos del curso de Derecho Constitucional*, t. I, Buenos Aires, Abeledo-Perrot, 2001, pp. 61 y ss. y t. V, pp. 9 y ss.; SAGÜÉS, Néstor P., *Manual de Derecho Constitucional*, Buenos Aires, Astrea, 2007, pp. 26 y ss. Más modernamente, en una senda tridimensionalista, cfr. MIDÓN, F255, MARIO A. R., *MANUAL DE DERECHO CONSTITUCIONAL ARGENTINO*, BUENOS AIRES, LA LEY, 2004, PP. 4 Y SS.; HERNÁNDEZ, Antonio M. (dir.), *Derecho Constitucional*, AA. VV., Buenos Aires, La Ley, 2012, t. I, pp. 23 y ss. Asimismo, aunque sin definirse como tridimensionalistas, también otros juristas plantean una lectura del Derecho Constitucional que conjuga de diversa manera las normas constitucionales, ciertos valores fundamentales y la realidad institucional, v. gr., JIMÉNEZ, Eduardo P., *Derecho Constitucional argentino (manual de enseñanza)*, t. I, Buenos Aires, Ediar, 2000, pp. 21 y ss.; GELLI, María A., *Constitución de la Nación Argentina*, Buenos Aires, La Ley, 2008, pp. XIII, XIX y ss.; ARMAGNAGUE, Juan F., *Curso de Derecho Constitucional argentino y comparado*, Buenos Aires, La Ley, 2009, pp. 1 y ss.

IV. CÁTEDRAS DE DERECHO CONSTITUCIONAL EN LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Expuesto lo anterior, ahora sí se avanza concretamente en el examen del desarrollo académico del Derecho Constitucional en nuestra Facultad, brindando una panorámica general acerca de sus *antecedentes* y su *actualidad*.

a) ANTECEDENTES

Según ya se adelantó, el origen de la cátedra de Derecho Constitucional en la Universidad de Buenos Aires se remonta al poco tiempo de sancionada la Constitución de 1853.²³

El primer profesor designado en la materia fue Domingo F. Sarmiento en 1855, aunque la cursada no resultaba obligatoria y, de hecho, no habría registro de que las clases hubieran sido efectivamente dictadas.²⁴

²³ Sobre la historia de la enseñanza del derecho, desde la época de la extinción de la Compañía de Jesús en el año 1767 hasta poco después de fundada la Universidad de Buenos Aires en 1821, ver: GUTIÉRREZ, Juan M., *Origen y desarrollo de la enseñanza pública superior en Buenos Aires*, Buenos Aires, La Cultura Argentina, 1915, pp. 335 y ss. A su vez, respecto de la historia de la Facultad de Derecho de la UBA, ver: PESTALARDO, Agustín, *Historia de la enseñanza de las ciencias jurídicas y sociales en la Universidad de Buenos Aires*, Buenos Aires, Imp. Alsina, 1914; CUTOLO, Vicente O., *Orígenes de la Facultad de Derecho de Buenos Aires (1821-1873)*, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, 1969; ORTIZ, Tulio E., *Historia de la Facultad de Derecho*, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, 2004. Asimismo, acerca de la historia de la enseñanza del Derecho Constitucional en la Facultad de Derecho de la UBA, ver: LANFRANCO, Héctor P., "La cátedra de historia y de derecho constitucional en la Facultad de Derecho de Buenos Aires y sus primeros maestros", en *Revista del Instituto de Historia del Derecho*, nro. 8, Buenos Aires, 1957, pp. 63 y ss.; PADILLA, Alberto G., *Lecciones sobre la Constitución (primera parte)*, Buenos Aires, Perrot, 1961, pp. 42 y ss.; PEREIRA PINTO, Juan C., *Manual de Derecho Constitucional*, Buenos Aires, AZ, 1982, vol. I, pp. 12 y ss.; TANZI, Héctor J., "La enseñanza del Derecho Constitucional en la Facultad de Derecho de Buenos Aires", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 9, nro. 17, 2011, pp. 85 y ss.; VANOSI, Jorge R. A., "Universidad y Derecho Constitucional: fortunios e infortunios de las cátedras", en *Anales de la Academia Nacional de Ciencias Morales y Políticas*, tomo XL, año 2013, parte I, Buenos Aires, 2014, pp. 49 y ss.

²⁴ Cfr. SARMIENTO, Domingo F., *Comentarios de la Constitución de la Confederación Argentina, con numerosos documentos ilustrativos del texto*, Santiago de Chile, Imp. de J. Belín y Cía., 1853. Sobre su magisterio, ver: MOSQUERA, Alberto G., "Sarmiento, pro-

Fue recién una década después que volvió a surgir la vocación de establecer un curso sobre la materia, siendo designado como profesor el jurista colombiano Florentino González, quien resultó así el primer catedrático que concretamente dictó la asignatura a partir de 1868.²⁵

Desde entonces, el estudio del Derecho Constitucional quedó fijado de manera obligatoria en el programa universitario –si bien con diversas denominaciones y configuraciones–, encabezando su enseñanza destacados profesores que ocuparon las cátedras de la materia, entre los cuales –en una lista no cerrada²⁶ puede mencionarse a José M. Estrada,²⁷ Lucio V. López,²⁸ Aristóbulo del Valle,²⁹ Manuel A. Montes de Oca,³⁰ Juan A. Gon-

fesor de Derecho Constitucional de la Universidad de Buenos Aires”, en *La Ley*, t. 103, 1961, pp. 1023 y ss.

²⁵ Cfr. GONZÁLEZ, Florentino, *Lecciones de Derecho Constitucional*, Buenos Aires, Imp. de J. A. Bernheim, 1869 (y eds. 1871, 1879). Sobre su magisterio, ver: MOUCHET, Carlos, “Florentino González, primer profesor de Derecho Constitucional de la Universidad de Buenos Aires y sus ideas sobre el régimen municipal”, en *Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales*, 3ª época, año VI, nro. 23, Buenos Aires, 1951, pp. 785 y ss.

²⁶ En efecto, corresponde aclarar que la enunciación efectuada no incluye a todos los profesores que ocuparon la titularidad de las cátedras de la asignatura sino que, considerando el alcance del presente trabajo, se ha optado por ceñir la mención a aquellos catedráticos que han legado una obra escrita propia, en reflejo de sus ideas y como texto de estudio, sin que ello signifique –desde ya– desconocer el mérito de aquellos otros que volcaron todo su saber en la disertación oral y/o en la publicación de obras de distinta naturaleza.

²⁷ Cfr. ESTRADA, José M., *Curso de Derecho Constitucional, federal y administrativo*, Buenos Aires, Imp. Sud-Americana de Billetes de Banco, 1895 (y eds. 1901/1902, 1927: 3 tomos). Sobre su magisterio, ver: RIVAROLA, Rodolfo, *El maestro José Manuel Estrada*, Buenos Aires, Coni, 1913.

²⁸ Cfr. LÓPEZ, Lucio V., *Curso de Derecho Constitucional*, Buenos Aires, Imp. Sud-Americana de Billetes de Banco, 1891. Al respecto, ver: LANFRANCO, Héctor P., “Lucio Vicente López, constitucionalista del 80”, en *Anales de la Academia Nacional de Derecho y Ciencias Sociales de Buenos Aires*, 2ª época, año XXV, N° 18, Buenos Aires, 1980, pp. 61 y ss.

²⁹ Cfr. DEL VALLE, Aristóbulo, *Nociones de Derecho Constitucional*, Buenos Aires, Imp. La Buenos Aires, 1895. Sobre su magisterio, ver: BAROVERO, Diego, “Aristóbulo del Valle. Egresado y profesor de la Facultad de Derecho (Universidad de Buenos Aires)”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 9, N° 18, 2011, pp. 107 y ss.

³⁰ Cfr. MONTES DE OCA, Manuel A., *Lecciones de Derecho Constitucional*, Buenos Aires, Imp. La Buenos Aires, 1903, 2 tomos. Sobre su magisterio, ver: AA. VV., *Homenaje a*

zález Calderón,³¹ Alberto G. Padilla,³² Segundo V. Linares Quintana,³³ Carlos Sánchez Viamonte,³⁴ Jorge A. Aja Espil,³⁵ Germán J. Bidart Campos,³⁶

la memoria del doctor Manuel Augusto Montes de Oca. 1867-1934, Colegio de Abogados, Buenos Aires, Lombardi, 1963.

- ³¹ Cfr. GONZÁLEZ CALDERÓN, Juan A., *Derecho Constitucional argentino. Historia, teoría y jurisprudencia de la Constitución*, Buenos Aires, J. Lajouane y Cía., 1917, 3 tomos (y eds. 1923, 1930/1931); *Curso de Derecho Constitucional*, Buenos Aires, Kraft, 1943 (vv. eds.). Sobre su magisterio, ver: LANFRANCO, Héctor P., "Evocación del maestro Juan Antonio González Calderón", en *Anales de la Academia Nacional de Derecho y Ciencias Sociales de Buenos Aires*, 2ª época, año XXX, N° 23, Buenos Aires, 1986, pp. 309 y ss.
- ³² Cfr. PADILLA, Alberto G., *Lecciones sobre la Constitución (primera parte)*, Buenos Aires, Perrot, 1961. Sobre su magisterio, ver: AJA ESPIL, Jorge A., "Un perfil de Alberto G. Padilla", en *Anales de la Academia Nacional de Derecho y Ciencias Sociales*, 2ª época, año XLIV, N° 37, Buenos Aires, 1999, pp. 487 y ss.
- ³³ Cfr. LINARES QUINTANA, Segundo V., *Gobierno y administración de la República Argentina. Derecho Constitucional y Administrativo argentino comparado*, 2 tomos, Buenos Aires, Tipográfica Editora Argentina, 1946 (y ed. 1959); *Tratado de la ciencia del Derecho Constitucional argentino y comparado*, 9 tomos, Buenos Aires, Alfa, 1953/1963 (y ed. 1977/1988); *Derecho Constitucional e instituciones políticas*, 3 tomos, Buenos Aires, Abeledo-Perrot, 1970 (y eds. 1976, 1981). Sobre su magisterio, ver: AA. VV., "Homenaje al Dr. Segundo V. Linares Quintana al cumplir sus cien años de edad", en *Anales de la Academia Nacional de Ciencias Morales y Políticas*, tomo XXXVI, año 2009, parte I, Buenos Aires, 2009, pp. 333 y ss.
- ³⁴ Cfr. SÁNCHEZ VIAMONTE, Carlos, *Manual de Derecho Constitucional*, Buenos Aires, Claridad, 1934 (vv. eds.), y *El constitucionalismo. Sus problemas (El orden jurídico positivo. Supremacía, defensa y vigencia de la Constitución)*, Buenos Aires, Bibliográfica Argentina, 1957. Sobre su magisterio, ver: VANOSI, Jorge R. A., "Carlos Sánchez Viamonte (1892-1972). Recuerdo de su vida: obra y trayectoria", en *Anales de la Academia Nacional de Ciencias Morales y Políticas*, t. XXXIX, Buenos Aires, año 2012, parte I, Buenos Aires, 2013, pp. 209 y ss.
- ³⁵ Cfr. AJA ESPIL, Jorge A., *Lecciones de Derecho Constitucional. Teoría constitucional*, Buenos Aires, Cooperadora de Derecho y Ciencias Sociales, 1971. Sobre su magisterio, ver: WALTON, Roberto J., "El doctor Aja Espil y la filosofía", en *Anales de la Academia Nacional de Ciencias de Buenos Aires*, tomo XXXIX, 2005, pp. 723 y ss.
- ³⁶ Cfr. BIDART CAMPOS, Germán J., *Derecho Constitucional. Realidad, normatividad y justicia en el derecho constitucional*, 2 tomos, Buenos Aires, Ediar, 1964/1966; *El Derecho Constitucional del poder*, 2 tomos, Ediar, Buenos Aires, 1967; *Manual de Derecho Constitucional argentino*, Buenos Aires, Ediar, 1972 (vv. eds.); *Tratado elemental de Derecho Constitucional argentino*, 6 tomos, Buenos Aires, Ediar, 1986/1995 (vv. eds. hasta 2004); *Manual de la Constitución reformada*, 3 tomos, Buenos Aires, Ediar, 1997. Sobre su magisterio, ver: FERREYRA, Raúl G., "Sobre veinte proposiciones capitales de la teoría jurídica del profesor doctor Germán J. Bidart Campos. Creo en estas letras", en *La Ley*, t. 2005-D, pp. 1236 y ss.

Arturo E. Sampay,³⁷ Alberto A. Spota,³⁸ Juan R. Aguirre Lanari,³⁹ Jorge R. A. Vanossi,⁴⁰ Miguel Á. Ekmekdjian,⁴¹ Néstor P. Sagüés,⁴² Carlos E. Colautti,⁴³ etc.

b) ACTUALIDAD

Tras la reseña anterior, corresponde ahora sí adentrarse en el análisis de las concepciones sobre el Derecho Constitucional que ofrecen las actuales cátedras de la Facultad de Derecho de la UBA.⁴⁴

³⁷ Cfr. SAMPAY, Arturo E., *Constitución y pueblo*, Buenos Aires, Cuenca, 1973 y *Las Constituciones de la Argentina (1810-1972). Recopilación, notas y estudio preliminar*, Buenos Aires, Eudeba, 1975. Sobre su magisterio, ver: GARCÍA LEMA, Alberto M., "Semblanza y trayectoria de Arturo Enrique Sampay. Un testimonio personal", en *El Derecho Constitucional*, vol. 2012, pp. 373 y ss.

³⁸ Cfr. SPOTA, Alberto A., *Lo político, lo jurídico, el derecho y el poder constituyente*, Buenos Aires, Plus Ultra, 1975. Sobre su magisterio, ver: AA. VV., "En memoria del profesor doctor Alberto Antonio Spota", en *Boletín Informativo*, Asociación Argentina de Derecho Constitucional, año XVII, nro. 186 especial, septiembre-octubre, 2001.

³⁹ Cfr. AGUIRRE LANARI, Juan R., *El proceso del constitucionalismo argentino*, Buenos Aires, Abeledo-Perrot, 1998.

⁴⁰ Cfr. VANOSSI, Jorge R. A., *Teoría constitucional*, 2 tomos, Buenos Aires, Depalma, 1975/1976 (y eds. 2000, 2013: 3 tomos); *El Estado de Derecho en el constitucionalismo social*, Buenos Aires, Eudeba, 1982 (y eds. 1987, 2000); *El pensamiento vivo de la Constitución*, Buenos Aires, Losada, 1983. Sobre su magisterio, puede verse su exposición sobre "La significación de la enseñanza del Derecho Constitucional" grabada en el marco del proyecto "Nuestros maestros del Derecho", cfr. http://www.derecho.uba.ar/multimedia/v_vanossi_01.php.

⁴¹ Cfr. EKMEKDJIAN, Miguel Á., *Manual de la Constitución argentina*, Depalma, Buenos Aires, 1991 (vv. eds.); *Tratado de Derecho Constitucional*, 5 tomos, Buenos Aires, Depalma, 1993/1999 (y ed. 2000). Sobre su magisterio, ver: DOLABJIAN, Diego A., "Dignidad, libertad, poder, control e integración. Aportes del profesor Miguel Ángel Ekmekdjian al Derecho Constitucional, a 10 años de su fallecimiento", en *La Ley, Suplemento Actualidad* del 14-6-2010, pp. 1 y ss.

⁴² Cfr. SAGÜÉS, Néstor P., *Elementos de Derecho Constitucional*, 2 tomos, Buenos Aires, Astrea, 1993 (y eds. 1997, 1999); *Teoría de la Constitución*, Buenos Aires, Astrea, 2001; *Manual de Derecho Constitucional*, Buenos Aires, Astrea, 2007 (y ed. 2012).

⁴³ Cfr. COLAUTTI, Carlos E., *Derecho Constitucional*, Buenos Aires, Universidad, 1996 (y ed. 2004).

⁴⁴ Al respecto, vale aclarar que el análisis efectuado se ciñe a las concepciones acerca del Derecho Constitucional que proponen los profesores que se encuentran a cargo de las cátedras, lo cual –presumiblemente– determina la impronta central que guía la enseñanza en las respectivas comisiones, sin que ello implique necesariamente y en todos los casos un apego invariable a tales posturas por parte de los demás docentes que in-

En la actualidad, la oferta académica de nuestra Facultad cuenta con 8 (ocho) cátedras de Derecho Constitucional, que se encuentran a cargo de los siguientes profesores: Gregorio Badeni, Daniel A. Sabsay, Susana G. Cayuso, Alberto R. Dalla Via, Juan V. Sola, Roberto Gargarella, Raúl Gustavo Ferreyra y Andrés F. Gil Domínguez.⁴⁵

Dichos profesores, junto a sus respectivos equipos de docentes, son los responsables del dictado de la asignatura “Elementos de Derecho Constitucional” en el marco del Ciclo Profesional Común, como así también de las materias “Derecho Constitucional profundizado y procesal constitucional”, “Derecho Constitucional profundizado” y otras específicas del área en el marco del Ciclo Profesional Orientado.

Con relación a las orientaciones de dichas cátedras, puede afirmarse que todas asumen el papel central que corresponde a la Constitución, pero ninguna considera que el Derecho Constitucional se agote exclusivamente en el solo texto constitucional, remitiendo en la definición del objeto a otros aspectos normativos, axiológicos o realistas (*ontología*) en función de los cuales proyectan métodos de estudio diferentes para la materia (*metodología*).

GREGORIO BADENI⁴⁶

Ontología. El Derecho Constitucional emana de la Constitución y las leyes institucionales, de manera que las normas jurídicas que conforman

tegran cada cátedra. Asimismo, cabe señalar que en cada caso, considerando los límites del presente trabajo, se citan aquellas obras en las cuales pueden encontrarse las líneas centrales del pensamiento de cada autor y las investigaciones más destacadas de cada uno, omitiendo profundizar aquí en la referencia a otras producciones académicas, sin que ello signifique -desde ya- desconocer el mérito de tales contribuciones.

⁴⁵ En cuanto a la formación de dichos profesores, resulta interesante señalar que todos ellos se graduaron en la Facultad de Derecho de la UBA, y todos ellos reconocen como mentores a catedráticos de la misma universidad: Gregorio Badeni (Segundo V. Linares Quintana); Daniel A. Sabsay (Jorge R. A. Vanossi, Carlos S. Nino y Germán J. Bidart Campos); Susana G. Cayuso (Alberto A. Spota); Alberto R. Dalla Via (Alberto A. Spota); Juan V. Sola (Germán J. Bidart Campos); Roberto Gargarella (Carlos S. Nino); Raúl G. Ferreyra (Miguel Á. Ekmekdjian y Germán J. Bidart Campos) y Andrés F. Gil Domínguez (Germán J. Bidart Campos).

⁴⁶ Designado Profesor Titular regular por Resoluciones (CS) 3357/88 y 860/98. Designado profesor Emérito por Resolución (CS) 7310/09. Entre sus obras se destacan: *Reforma constitucional e instituciones políticas*, Ad-Hoc, Buenos Aires, 1994; *Instituciones*

el orden constitucional pueden o no estar orgánicamente comprendidas en el texto de la Constitución.

Por lo demás, el Derecho Constitucional trasciende el marco puramente jurídico abarcando no solamente las normas positivas que determinan la estructura formal de un sistema político en orden a las conductas y organización, sino también las instituciones políticas que pueden o no estar previstas en la Constitución.

La finalidad del Derecho Constitucional consiste en insertar en el plano institucional la idea política dominante en una sociedad, es decir, aquella concepción compuesta por valores y objetivos supremos aceptada por la sociedad global que permite conocer las causas que condujeron a la creación de la organización social, las metas comunes a sus integrantes que ella aspira a alcanzar y los instrumentos aceptados para la concreción institucional de ese ideal.

Desde tal perspectiva, el Derecho Constitucional se encuentra tanto en los sistemas políticos humanistas como transhumanistas siendo que, en nuestro caso, la vigencia de la libertad y dignidad del hombre mediante el establecimiento de un sistema político personalista o humanista son objetivos claramente enunciados en la Constitución.

La Constitución no es sinónimo de Derecho Constitucional sino su fuente más importante, siendo aquélla definida como un documento jurídico en el cual son expuestos de manera orgánica los principios fundamentales del ordenamiento normativo de una organización política global y que, más allá de su carácter de documento jurídico básico, se presenta también como un instrumento de gobierno y símbolo de la unión nacional.

En tal sentido, la Constitución se dicta para organizar jurídicamente a una sociedad política sobre la base de los elementos materiales y espirituales que determinan el nacimiento de ella y su desarrollo, por lo que debería adecuarse a tal realidad institucional y ser una expresión

de Derecho Constitucional, 2 tomos, Buenos Aires, Ad-Hoc, 1997/1999; *Tratado de libertad de prensa*, Buenos Aires, Abeledo-Perrot, 2002; *Tratado de Derecho Constitucional*, 2 tomos, Buenos Aires, La Ley, 2004 (y eds. 2006, 2010: 3 tomos); *Manual de Derecho Constitucional*, Buenos Aires, La Ley, 2011. Ver también su tesis doctoral sobre la opinión política (Universidad de Buenos Aires, 1972) publicada como *La opinión política: un enfoque político de la opinión pública*, Buenos Aires, Plus Ultra, 1972.

exacta de las características de la nación y consolidar los valores básicos de la comunidad, particularmente su idea política dominante.

De allí que una Constitución no debería fundarse meramente en los dictados de la razón y la experiencia sino que, antes bien, debería seguir el espíritu del pueblo, expresado en sus legítimas tradiciones, costumbres, ideales, anhelos, valores espirituales y materiales que configuran su estilo de vida y forma de ser.

En nuestra Constitución, tales valores se concentran en tres objetivos: libertad (política, económica y social que son inseparables), dignidad y progreso (material e intelectual) del ser humano.

Metodología. El Derecho Constitucional es una disciplina científica que integra la Ciencia Política y tiene por objeto el estudio del ordenamiento jurídico de las relaciones de poder, que se expresan en el ámbito de una organización política global.

En tal sentido, la unidad de análisis del Derecho Constitucional supera al documento jurídico de la Constitución, conjugándose aspectos provenientes de la realidad generados por el funcionamiento efectivo de las instituciones políticas y sociales.

Así, el Derecho Constitucional engloba a las normas constitucionales y a las instituciones políticas, estén o no formuladas en el texto de la Constitución y, a su vez, también a la realidad u orden político resultante del comportamiento social determinado por la acción de los individuos, fuerzas políticas e instituciones.

Es decir, el Derecho Constitucional incluye a la Constitución pero no se agota con ella, sino que excede lo puramente jurídico abarcando aspectos resultantes de la realidad política e institucional.

El análisis científico se efectúa con un criterio esencialmente dinámico y realista, prestando atención a los valores institucionales y simbólicos o sociológicos que se juzgan relevantes para la comprensión de la Constitución.

DANIEL A. SABSAY⁴⁷

Ontología. El Derecho Constitucional argentino se presenta como un bloque de constitucionalidad federal integrado por el texto de la Cons-

⁴⁷ Designado Profesor Titular regular por Resoluciones (CS) 2999/88, 798/98 y 6159/09. Entre sus obras se destacan: *La Constitución de los argentinos*, en coautoría con José

titución y los tratados internacionales de derechos humanos aludidos en su artículo 75, inciso 22, con más las leyes de contenido constitucional en cuanto reglamentan el texto de la Constitución y la jurisprudencia de los tribunales que completan lo estipulado en el texto constitucional y las leyes al momento de resolver los casos que se someten a su decisión.

A su vez, se considera que existe un Derecho Constitucional formal que está conformado por el texto de la Constitución, junto a un Derecho Constitucional material que tiene que ver con la aplicación efectiva de la Constitución en los hechos.

En su esencia, el Derecho Constitucional encierra un fuerte humanismo con clara vocación de protección de las personas, apuntando a racionalizar el poder mediante su control siendo su gran meta, precisamente, la construcción de un poder limitado que permita promover, de ese modo, el respeto de la persona humana y del espacio de libertad de la sociedad.

Así, el Derecho Constitucional se compone de aquellas normas que regulan las materias directamente vinculadas a la garantía básica de la libertad, destacándose en tal sentido dos tipos básicos de normas: las que reconocen y garantizan los derechos fundamentales, y las que organizan los poderes básicos del Estado.

Concretamente, la Constitución es la ley de las leyes de una Nación que ha decidido organizarse en torno a los principios del Estado de Derecho.

De tal manera, la Constitución consta de elementos materiales y formales, sin los cuales no existiría como tal: así, los elementos formales aluden a su carácter de norma escrita, sancionada por el titular del poder constituyente y reformable por procedimientos que dificultan su cambio,

M. Onaindía, Buenos Aires, Errepar, 1994 (vv. eds.); *Colección análisis jurisprudencial. Derecho Constitucional*, AA. VV., La Ley, Buenos Aires, 2002 (y ed. 2005); *Derecho Constitucional. Tratado jurisprudencial y doctrinario*, AA. VV., 4 tomos, Buenos Aires, La Ley, 2010; *Constitución de la Nación Argentina y normas complementarias. Análisis doctrinal y jurisprudencial*, coord. por Pablo L. Manili, AA. VV., 4 tomos, Buenos Aires, Hammurabi, 2010; *Manual de Derecho Constitucional*, Buenos Aires, La Ley, 2011. Ver también su investigación sobre el mecanismo de la segunda vuelta electoral publicada como *El ballottage: su aplicación en América Latina y la gobernabilidad*, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, Centro de Asesoría y Promoción Electoral, San José (Costa Rica), 1991.

en tanto que los elementos materiales remiten a que debe ser suprema, reconocer los derechos de las personas y garantizarlos, y organizar el Estado repartiendo el poder y configurando un gobierno democrático.

En tal inteligencia, no cualquier instrumento fundamental sería una Constitución aunque use tal denominación, sino únicamente aquel cuya configuración se corresponda con los ideales del liberalismo, esto es, la pretensión de controlar y limitar el poder, y con un régimen democrático, que es el único que apuesta a la convivencia y a la gestión pacífica de los conflictos sociales permitiendo la confrontación de ideas y programas de gobierno en un marco de pluralismo que necesariamente debe imperar en el sistema.

Desde tal perspectiva, la Constitución es vista como un acuerdo fundacional de coincidencias básicas entre los habitantes del Estado, es decir, una suerte de pacto social que reúne las normas básicas constituyendo una suerte de gran programa o proyecto nacional concebido con la idea de que perdure lo máximo posible en el tiempo.

Metodología. El Derecho Constitucional se define como la ciencia que estudia los fenómenos políticos juridizados, en tanto en cuanto dichos fenómenos apuntan a organizar el poder y sus relaciones con las libertades.

Desde tal perspectiva, el interés se extiende especialmente al estudio del derecho electoral y las instituciones de la democracia participativa, como así también a la consideración del fenómeno de la constitucionalización de las diversas ramas del derecho.

A su vez, el Derecho Constitucional no se limita a estudiar lo estipulado en la Constitución pues, aunque ella es un aspecto fundamental, sin embargo, no es posible aislarla de la realidad de los hechos, de la dimensión sociológica, dada por las conductas de los diferentes actores en relación con el cumplimiento del texto constitucional.

SUSANA G. CAYUSO⁴⁸

Ontología. La Constitución es un instrumento para estructurar el ejercicio del poder, establecer sus límites y, de tal manera, garantizar el ámbito de libertades y derechos fundamentales protegidos de la persona.

⁴⁸ Designada Profesora Titular regular por Resoluciones (CS) 798/98 y 6159/09. Entre sus obras se destacan: *Constitución y poder político. Jurisprudencia nacional e internacional*

En tal sentido, la Constitución nace como un programa de gobierno que exige respetar tales derechos y libertades e implementar políticas públicas de naturaleza social, económica, cultural e institucional para su desarrollo.

Desde tal óptica, el texto constitucional no sirve tanto para representar la voluntad común de un pueblo, sino antes bien para garantizar los derechos de todos incluso frente a la voluntad popular.

La Constitución se define así como una norma jurídica suprema, operativa y vigente, cuya aplicación y respeto, tanto formal como sustancial, es condición imprescindible en un Estado Constitucional de Derecho.

Desde tal perspectiva, la Constitución es un producto jurídico, perteneciente al campo del deber ser, cuyo contenido no es neutral sino que ella consagra la axiología interna del sistema sobre la base del reconocimiento de la dignidad de la persona humana.

En efecto, la Constitución encierra y positiviza una tabla de principios y valores que configuran la filosofía jurídico-política del sistema, configurando de esa manera una norma fundamental o regla de reconocimiento destinada a la organización de la convivencia social en la divergencia mediante la fijación de límites sustentados en valores, principios y reglas.

En su carácter de ley suprema, la Constitución define desde el vértice del ordenamiento normativo la creación del derecho infraconstitucional en un doble aspecto: formal y sustantivo, de manera que las normas inferiores deben ser el resultado de las directrices constitucionales.

A su vez, tal principio de supremacía constitucional se encuentra complementado por el reconocimiento de jerarquía constitucional al derecho internacional de los derechos humanos en los términos del artículo 75, inciso 22 de nuestra Constitución, configurando un bloque normativo de constitucionalidad.

y técnicas para su interpretación, en coautoría con Jonathan M. Miller y María A. Gelli, 2 tomos, Buenos Aires, Astrea, 1987; *Constitución y derechos humanos. Jurisprudencia nacional e internacional y técnicas para su interpretación*, 2 tomos, Buenos Aires, Astrea, 1991; *Constitución de la Nación Argentina. Claves para el estudio inicial de la norma fundamental*, Buenos Aires, La Ley, 2007 (y eds. 2009, 2011). Ver también su investigación, en coautoría con María A. Gelli, sobre la doctrina de los gobiernos de facto publicada como *Ruptura de la legitimidad constitucional. La Acordada de la Corte Suprema de Justicia de la Nación de 1930*, Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales "Ambrosio L. Gioja", Buenos Aires, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, 1988.

Partiendo así del reconocimiento de la mencionada doble vinculatoriedad –formal y sustancial– de la Constitución, la doctrina neoconstitucionalista plantea la revisión e incorporación de conceptos y actitudes vinculados a la ponderación como técnica para la armonización de derechos, principios y valores con miras a los fines constitucionalmente legítimos y a las relaciones entre derecho, ética y moral, como así también respecto del rol de los poderes constituidos, especialmente la jurisdicción, en el sentido de que en cada caso concreto deberán superar las lagunas y antinomias, recurriendo no sólo a las garantías expresas sino también a aquellas que sean proyecciones de derechos, tanto enumerados como no enumerados.

Desde tal perspectiva, en suma, la vigencia real de la Constitución remite a su propio conjunto de valores, de modo que la efectiva aplicación del sistema axiológico de la Constitución transforma el puro poder político en poder legítimo sometido a reglas jurídicas.

Metodología. El estudio del Derecho Constitucional supone diversas tareas: analizar las normas constitucionales, realizar una lectura integral y armónica del texto constitucional, verificar la relación entre normas, principios y valores, examinar los conflictos constitucionales más relevantes, desarrollar el análisis crítico de la jurisprudencia con foco en la argumentación y la contraargumentación.

En tal sentido, se considera que el estudio exclusivamente dogmático proporciona una visión parcial y meramente formal, por lo que se propone verificar qué grado de concordancia existe entre la Constitución formal y la material, indagando acerca de si la lectura que formulan los operadores del sistema evidencian adecuación, no solo formal sino sustantiva, con las directrices constitucionales.

Desde tal perspectiva, adquiere especial relevancia el método de casos como técnica para el análisis de la jurisprudencia en general y, en particular, aquella que proviene de la Corte Suprema.

ALBERTO R. DALLA VIA⁴⁹

Ontología. El Derecho Constitucional se presenta como el conjunto de normas que tiene como núcleo central la regulación de las materias re-

⁴⁹ Designado Profesor Titular regular por Resoluciones (CS) 798/98 y 6159/09. Entre sus obras se destacan: *Derecho Constitucional económico*, Buenos Aires, Abeledo-Perrot,

lacionadas con la libertad del individuo y el ejercicio del poder con miras a garantizar dicha libertad en el marco de una comunidad política organizada, mediante dos tipos de normas: aquellas que reconocen derechos inalienables a los individuos y las que institucionalizan el poder y lo organizan.

Dentro del sistema de normas que conforman el Derecho Constitucional, la Constitución configura la fuente principal, siendo esta identificada como un texto único, de rango superior, codificado, integrado por normas sistematizadas e interrelacionadas, que tienen fuerza vinculante y un procedimiento para su reforma de carácter especial.

Respecto al contenido de la Constitución, no existe un modelo universal ni tampoco limitaciones, aunque en general pueden señalarse las siguientes notas comunes: enunciación de los principios ideológicos, los objetivos y los valores que presiden la finalidad del constituyente; reconocimiento de un conjunto de declaraciones, derechos y garantías; institucionalización del poder, creando órganos y asignándoles a cada uno de ellos una competencia definida; establecimiento de la distribución territorial del poder del Estado; proclamación de ciertos principios programáticos que condicionan u orientan la acción futura del Estado y regulación del procedimiento de reforma de la Constitución.

Ahora bien, lo deseable en un sistema político es que su Constitución tenga el máximo de vigencia y efectividad de manera tal que todos sus destinatarios ajusten su conducta a ella pues, de lo contrario, si la conducta general de la comunidad no es acorde con los principios, valores y procedimientos que ella establece, se convertiría en una mera hoja de papel.

Consecuentemente, si la normatividad de la Constitución quiere tener vigencia, el texto constitucional debe ser la expresión y sistematización

1999 (y ed. 2006); *Colección análisis jurisprudencial. Derecho Constitucional*, AA. VV., Buenos Aires, La Ley, 2002 (y ed. 2011); *Manual de Derecho Constitucional*, Buenos Aires, Depalma, 2004 (y ed. 2009); *Nuevos derechos y garantías*, AA. VV., 2 tomos, Santa Fe, Rubinzal-Culzoni, 2008; *Instituciones de Derecho Político y Constitucional*, 3 tomos, Buenos Aires, Abeledo-Perrot, 2013; *Los derechos políticos y electorales: un orden público democrático*, junto a Javier García Roca, Buenos Aires, La Ley, 2013. Ver también su tesis doctoral sobre la libertad de conciencia (Universidad de Buenos Aires, 1990) publicada como *La conciencia y el derecho*, Buenos Aires, Ed. de Belgrano, 1998 y su tesis doctoral en ciencias políticas (Universidad de Buenos Aires, 2008) titulada *El federalismo y los partidos políticos en Argentina: una tesis sobre la competencia territorial*.

de la realidad social subyacente, representando la inmanencia de las situaciones y estructuras sociales de su presente: de allí que resulte inútil diseñar un modelo constitucional divorciado de la realidad social.

Y es que la estructura política real de un Estado no es la creación normativa constitucional sino la conformación de la realidad social, de modo que una Constitución debe mantener una fuerte ligadura con dicha realidad pues, de lo contrario, se trataría de una mera utopía y “romanticismo constitucional”, que es el lugar donde las Constituciones pierden su sustento en los hechos, cayendo en pérdida de credibilidad y legitimidad al extraviarse la brújula que lleva al norte del deber ser.

Desde tal perspectiva, se reconoce la posibilidad de mutaciones constitucionales por la reinterpretación de las normas constitucionales por vía de la jurisprudencia, aunque ello resultaría discutible por mero desuetudo en virtud del principio de supremacía.

Metodología. En el estudio del Derecho Constitucional se propone combinar el análisis de la teoría y dogmática constitucional con su razonamiento y aplicación en la práctica.

Así, el interés se dirige al análisis de la Constitución, con sus leyes reglamentarias, considerando asimismo muy importante entender los fundamentos políticos del orden constitucional que se expresan desde el principio de supremacía.

En tal sentido, reconociendo la relevancia de la Constitución como norma superior del sistema, se propone prestar atención también al dinamismo que está en la misma esencia del Derecho Constitucional, por ser la rama del derecho que se encuentra más vinculada al ámbito de lo político.

Para ello, se propone explicar el Derecho Constitucional sin prescindir de los necesarios aportes de la Ciencia Política, que lo acercan más a una comprensión de la realidad que las contribuciones puramente teóricas.

JUAN V. SOLA⁵⁰

Ontología. La principal fuente de Derecho Constitucional son las decisiones judiciales que interpretan y aplican la Constitución.

⁵⁰ Designado Profesor Titular regular por Resoluciones (CS) 798/98 y 6159/09. Entre sus obras se destacan: *Constitución y economía*, Buenos Aires, Abeledo-Perrot, 2004;

La Constitución es un contrato de largo plazo entre las diferentes generaciones de ciudadanos que, para su vigencia, cuenta con una estructura de gobierno que es el Poder Judicial, con la Corte Suprema en la cabeza, que constituye el agente encargado de hacer cumplir el contrato social que une a los individuos en una sociedad de convivencia.

En tal sentido, la Constitución es observada no como un documento algo arcaico que establece una enumeración genérica de libertades y procedimientos, sino como una herramienta cotidiana de solución de conflictos que establece un mecanismo que permite el debate y eventual solución de dificultades que aquejan a los individuos en la sociedad.

Desde tal perspectiva, el valor y utilidad de la Constitución como orden normativo reside en el hecho de que ella puede ser citada por los abogados y aplicada por los jueces para solucionar diferendos, dado que la solución de las cuestiones constitucionales se hace en los tribunales, y en los fundamentos de esas decisiones se encuentran las normas para los casos futuros.

En efecto, la Constitución busca ser la solución a un gran número de problemas que sufren los habitantes, pero ella no es un código exhaustivo y completo sino un instrumento formal fragmentario y abierto que debe ser concretado en las situaciones particulares.

Así, lo que caracteriza a la Constitución es que sus normas están redactadas en términos generales y abstractos, por lo que tienen que ser individualizadas y concretadas a fin de quedar en contacto con la vida social y aplicarse en la realidad.

De tal manera, la definición del contenido de las normas constitucionales queda delegada en la autoridad encargada de su aplicación, es decir, los jueces y, en especial, la Corte Suprema que aparece como la intérprete final de la Constitución para determinar los contenidos normativos que no fueron escritos por los constituyentes.

Derecho Constitucional, Buenos Aires, Abeledo-Perrot, 2006; *Tratado de Derecho Constitucional*, 5 tomos, Buenos Aires, La Ley, 2009; *Manual de Derecho Constitucional*, Buenos Aires, La Ley, 2010; *Tratado de derecho y economía*, AA. VV., 3 tomos, Buenos Aires, La Ley, 2013. Ver también su tesis doctoral sobre intervención federal (Universidad Nacional de Córdoba, 1980) publicada como *Intervención federal en las provincias*, Buenos Aires, Abeledo-Perrot, 1982 y su tesis doctoral en economía (Universidad ESEADE, 2007) titulada *Las consecuencias institucionales del modelo keynesiano*.

En tal contexto, la decisión judicial es vista como el producto de un debate entre las partes y el juez para obtener la mejor decisión que resuelva el caso concreto, de modo que la jurisprudencia surge como una elaboración dialógica de normas constitucionales aplicables a casos similares en el futuro.

En tal sentido, la función del juez respecto de la norma constitucional no tiene sentido declarativo, sino que la decisión judicial tiene un carácter constitutivo: el tribunal no se limita a formular derecho ya existente, sino que la norma individual que implica la decisión judicial representa la individualización y concreción necesarias de la norma general y abstracta.

De allí que la dicotomía entre la Constitución formal y material carece de aplicación práctica, siendo que la concreción de la Constitución se realiza a través del proceso judicial.

Metodología. El Derecho Constitucional debe estar orientado hacia el estudio de los precedentes judiciales, es decir, al examen de los procesos de solución de los problemas que se encausan a través de un debate judicial.

Así, para estudiar la Constitución y determinar su contenido, corresponde analizar los precedentes constitucionales, los fundamentos de las decisiones judiciales que se han dictado y aplicado a través del tiempo.

En tal marco, se propone retornar a las fuentes clásicas de la interpretación constitucional, es decir, recuperar la íntima relación con el Derecho Constitucional norteamericano y sus precedentes judiciales, y privilegiar un criterio consecuencialista frente a una visión deontológica mediante la aplicación de herramientas conceptuales aportadas desde el análisis económico.

ROBERTO GARGARELLA⁵¹

Ontología. El Derecho Constitucional se presenta como una obra colectiva que se va elaborando a partir del plano trazado por la Constitu-

⁵¹ Designado Profesor Asociado regular por Resolución (CS) 860/98. Designado Profesor Titular regular por Resolución (CS) 63/10. Entre sus obras se destacan: publicada reducidamente en español: *Nos los representantes. Crítica a los fundamentos del sistema representativo*, Buenos Aires, ed. Miño y Dávila, 1995 (y ed. 2010); *Crítica de la Cons-*

ción, mediante los aportes de expertos y no expertos, es decir, operadores jurídicos y grupos sociales, que a cada paso disputan y clarifican mutuamente el sentido de las disposiciones constitucionales, desarrollando y trascendiendo el diseño institucional originario.

En tal sentido, se asume la idea de organización constitucional, la cual se refiere al diseño de la estructura básica de la sociedad, incluyendo a sus instituciones más importantes además del texto de la Constitución escrita.

Desde tal perspectiva, la Constitución se define como un tipo de norma que se caracteriza por ser la ley suprema que subordina tanto la forma de creación como el contenido de la legislación inferior, que establece las instituciones fundamentales del Estado definiendo sus facultades y objetivos, y consagra el catálogo de derechos fundamentales de las personas, previendo una serie de garantías para preservar su supremacía.

En ella se establecen los principios generales y criterios organizativos básicos de la sociedad expresando en su texto las líneas fundamentales de su proyecto político, sus presupuestos filosóficos, los principios que lo guían, los propósitos que se evalúan como los más importantes y los costos que se está dispuesto a asumir para llevar adelante tales objetivos.

Básicamente, la Constitución es enfocada como un pacto entre iguales, que debería servir para maximizar el autogobierno colectivo y la autonomía individual a pesar de que, en los hechos, de manera criticable, lo cierto sea que el texto y la realidad constitucional no siempre promueven

titución. Sus zonas oscuras, Buenos Aires, Capital Intelectual, 2004; *El derecho a la igualdad. Aportes para un constitucionalismo igualitario*, coord. con Marcelo Alegre, AA. VV., Buenos Aires, Abeledo-Perrot, 2007 (y ed. 2012); *Teoría y crítica del Derecho Constitucional*, AA. VV., 2 tomos, Buenos Aires, Abeledo-Perrot, 2008; *Los fundamentos legales de la desigualdad. El constitucionalismo en América (1776-1860)*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2008; *El nuevo constitucionalismo latinoamericano: promesas e interrogantes*, en coautoría con Christian Courtis, Santiago de Chile, CEPAL/ASDI, 2009; *La Constitución en 2020: 48 propuestas para una sociedad igualitaria*, AA. VV., Buenos Aires, Siglo XXI, 2011; *La sala de máquinas de la Constitución. Dos siglos de constitucionalismo en América Latina (1810-2010)*, Buenos Aires, Katz, 2014. Ver también su tesis doctoral sobre el control de constitucionalidad (Universidad de Buenos Aires, 1991) publicada como *La justicia frente al gobierno. Sobre el carácter contramayoritario del poder judicial*, Ariel, Buenos Aires, 1996, y su tesis doctoral JSD (Universidad de Chicago, 1993) titulada *Representation and irrationality: the philosophical foundations of the representative system*.

tales principios cardinales a la par que proliferan situaciones caracterizadas por una injusta desigualdad.

De tal manera, el solo articulado constitucional reconoce un papel limitado: y es que, ciertamente, no todos los problemas y soluciones pasan o se resuelven por el texto escrito de la Constitución aunque, sin dudas, ella algo tiene que ver con aquellos pues, en definitiva, el diseño constitucional tiene alguna incidencia en el mejoramiento o empeoramiento de la vida social.

Metodología. El Derecho Constitucional no es una disciplina que se ejerza neutralmente sino que, por el contrario, constituye un instrumento que parte de ciertos compromisos teóricos.

En tal inteligencia, se sostiene una mirada inconformista frente al ordenamiento, la práctica y la dogmática constitucional existente, reivindicando a la teoría constitucional como un lugar desde donde examinar críticamente la sociedad, con una vocación favorable al cambio, bregando por un horizonte más igualitario.

Concretamente, la reivindicación de la teoría tiene que ver con el uso reflexivo y crítico de cuerpos de pensamiento más o menos completos para el análisis del derecho y las políticas públicas: teorías de la justicia, teorías de la democracia, teorías de los derechos, teorías de la interpretación constitucional, teorías sobre la función judicial, etc.

A su vez, considerando que el Derecho no es plenamente autónomo en cuanto no regula y organiza la sociedad con independencia de lo que ocurra en los demás ámbitos sociales, se propicia un abordaje interdisciplinario mediante aportes desde la política, la sociología, la filosofía, la economía, etc.

Con tal impronta, adquiere especial importancia la reflexión sobre los diversos puntos de conflicto constitucional vinculados al reconocimiento de los derechos de las personas y al funcionamiento de la organización del poder público que representa la sala de máquinas de la Constitución.

En definitiva, se trata de prestar atención a los presupuestos filosóficos y políticos de la Constitución y a las bases sociales y materiales de la democracia constitucional, estimulando una discusión crítica amplia sobre los fundamentos de nuestra organización constitucional.

RAÚL GUSTAVO FERREYRA⁵²

Ontología. El Derecho Constitucional argentino se integra con la Constitución, el derecho internacional de los derechos humanos al que alude su art. 75, inc. 22 y excepcionálísimos pronunciamientos de la Corte Suprema, cuando la decisión sea deducible lógicamente del propio texto constitucional y sirva como estándar racional de seguimiento.

Partiendo de la idea de que el Derecho es una creación de la razón y experiencia del hombre, fruto del arbitrio humano, de carácter variable y mudable, que reconoce a la normatividad como su propiedad relevante, la Constitución se conceptúa como la regla básica del sistema jurídico, cuya creación sólo compete al poder de los ciudadanos que conforman el pueblo.

En tal sentido, la Constitución puede ser vista como un pacto fundacional de asociación política o contrato político original, de carácter intergeneracional, celebrado por intermedio de la libertad de cada uno de los ciudadanos aunque, de hecho, no todos dispongan de ella por igual.

Específicamente, la Constitución configura una norma sobre normas, elaborada por una autoridad que representa y se funda en el poder de los ciudadanos, con fuerza obligatoria, cuyo texto consta en un documento escrito, dirigida a ciudadanos y servidores públicos, que se singulariza por una serie de propiedades –primacía, jerarquía, elasticidad, apertura, unidad, coherencia, soberanía, organización, identidad, vinculación– y cuya principal finalidad consiste en la realización del ámbito de su normatividad, es decir, que cierto estado de cosas debe ser.

En tal sentido, la Constitución se presenta como una combinación de normas jurídicas que regulan el modo en que debe ser ejercido y con-

⁵² Designado Profesor Titular regular por Resolución (CS) 3033/11. Entre sus obras se destacan: *Notas sobre Derecho Constitucional y garantías*, Buenos Aires, Ediar, 2001; *La Constitución vulnerable. Crisis argentina y tensión interpretativa*, Buenos Aires, Hammurabi, 2003; *Investigaciones sobre derechos constitucionales. Materiales para su estudio*, Buenos Aires, La Ley, 2004; *Fundamentos constitucionales*, Buenos Aires, Ediar, 2013 (y ed. 2015). Ver también su tesis doctoral sobre el control judicial sobre la reforma constitucional (Universidad de Buenos Aires, 2006) publicada como *Reforma constitucional y control de constitucionalidad. Límites a la judiciabilidad de la enmienda*, Buenos Aires, Ediar, 2007.

trolado todo el poder político y que, paralelamente, confieren reconocimiento a los derechos fundamentales de los habitantes.

Así, dado que la Constitución estipula cómo debe ser, y no necesariamente cómo es, la estructura jurídica fundamental del Estado, la distinción entre la Constitución formal y material carecería de sentido; en cambio, se advierte que la Constitución, como toda norma, tiene un ámbito de validez y otro de eficacia que conlleva a distinguir entre el ámbito de su producción y el de su realización.

Claramente, una tarea es redactar una Constitución y otra distinta, aunque imprescindible, es elaborar mecanismos aptos para proteger y defender su normatividad: en tal sentido, las garantías constitucionales resultan piezas fundamentales en cuanto constituyen las herramientas capaces de viabilizar las pretensiones de vigencia del texto constitucional, al punto que la Constitución vale lo que valgan sus garantías.

El Derecho –con la Constitución en su base– es la razón de la fuerza, lo cual significa una lisa descripción de la realidad pero, a la vez, una posibilidad para su justificación: en tal sentido, se sugiere una interpretación preferente de los derechos fundamentales positivizados con rango y jerarquía constitucional, en cuanto no solo serían derechos subjetivos sino también reglas objetivas del sistema que funcionarían como líneas de acción para el uso correcto de la fuerza estatal, de modo que la autoridad estatal únicamente se legitimaría si se dirige a tutelar y satisfacer los derechos fundamentales.

Metodología. El estudio del sistema constitucional consiste en la presentación y descripción del campo o ámbito de su regulación normativa.

En tal sentido, se asume un positivismo moderado, que acepta dicho enfoque como método en la inteligencia de que la tarea del jurista consiste eminentemente en formular proposiciones descriptivas sobre el universo normativo, que lo asume con restricciones pues el Derecho no es pleno ni su interpretación puede ser mecánica, y que lo rechaza como ideología en cuanto se descarta que exista una obligación moral incondicionada de obedecer al Derecho cualquiera sea su contenido.

ANDRÉS F. GIL DOMÍNGUEZ⁵³

Ontología. Una Constitución es una creación política y no el simple reflejo de un orden natural, no obstante lo cual, bajo el paradigma neoconstitucionalista, los textos constitucionales conforman un intento de positivizar aquello que durante siglos había sido considerado prerrogativa exclusiva del derecho natural: la determinación de la justicia y de los derechos humanos.

En tal sentido, respecto de la relación entre el derecho y la moral, se distingue entre un neoconstitucionalismo ético, que sostiene la tesis de su conexión, y un neoconstitucionalismo formalista, que sostiene la tesis de su separación, sugiriéndose frente a tales opciones una visión alternativa según la cual los derechos humanos configuran un umbral de lo mínimamente insoportable como injusto, que funciona como un elemento validante o legitimante –según los casos– del contenido del Derecho.

Así, los derechos humanos constituirían una moral universal consagrada como una ética de mínimos, a partir de cuyo piso se abre el espacio el Poder Constituyente para la gradual definición y extensión de sus contenidos.

La Constitución es entonces la norma de las normas y la fuente de las fuentes, lo cual no implica necesariamente que ella deba prevalecer siempre sobre cualquier otra norma.

En tal sentido, en la cima del sistema jurídico argentino se encuentra la Constitución y el derecho internacional de los derechos humanos el cual, de conformidad a su art. 75, inc. 22, comparte el mismo nivel constitucional pero sin pertenecer a su entramado textual.

⁵³ Designado Profesor Adjunto regular a cargo de cátedra por Resoluciones (R) 1036/11, 2846/11, 5345/12, 6412/12, 8014/13, 9181/13, 10891/14, 12110/14, 14359/15. Entre sus obras se destacan: *En busca de una interpretación constitucional. Nuevos enfoques de la reforma de 1994*, Buenos Aires, Ediar, 1997; *Neoconstitucionalismo y derechos colectivos*, Buenos Aires, Ediar, 2005; *La regla de reconocimiento constitucional argentina. Art. 75, inc. 22, CN. Doctrina. Jurisprudencia*, Buenos Aires, Ediar, 2007; *Escritos sobre neoconstitucionalismo*, Buenos Aires, Ediar, 2009; *Derechos, racionalidad y última palabra*, Ediar, Buenos Aires, 2014. Ver también su tesis doctoral sobre el aborto voluntario (Universidad de Buenos Aires, 1999) publicada como *Aborto voluntario, vida humana y Constitución*, Buenos Aires, Ediar, 2000 y su tesis posdoctoral (Universidad de Buenos Aires, 2010) publicada como *Estado constitucional de derecho, psicoanálisis y sexualidad*, Buenos Aires, Ediar, 2011.

Partiendo de ello, se afirma que la combinación de la fuente interna –el texto constitucional– y la fuente externa –*ius cogens*, tratados internacionales, la costumbre internacional y jurisprudencia internacional– configura la regla de reconocimiento del sistema constitucional en cuanto constituyen el parámetro de validez y eficacia de todas las normas inferiores.

Ahora bien, tal regla de reconocimiento constitucional no consagra una primacía apriorística entre la fuente interna y la externa, sino que su prevalencia resulta flexible, en el sentido de que en los supuestos de colisión entre las disposiciones de una y otra fuente, se debe utilizar el mecanismo de la ponderación a efectos de establecer una relación de preferencia condicionada, circunscripta al caso concreto, tomando a tal fin los principios *pro homine* y *favor debilis* como baremos hermenéuticos.

El Estado Constitucional y Convencional de Derecho presenta los siguientes elementos estructurales: fuerza normativa de la Constitución, supremacía constitucional, una dimensión de validez sustancial –compuesta por los derechos fundamentales– que se suma a la dimensión de validez formal, la aplicación directa de las normas constitucionales, titularidad y ejercicio por parte del Poder Judicial de la última palabra en materia constitucional.

Metodología. El Neoconstitucionalismo resignifica el rol de la ciencia jurídica, la cual no se limita a la mera descripción de su objeto, sino que avanza hacia una función crítica y práctica.

En tal sentido, la ciencia jurídica deja de ser simple descripción, para ser crítica y proyección desde la regla de reconocimiento constitucional, llevando al cuestionamiento del derecho vigente pero inválido, a la reinterpretación del sistema normativo a la luz de sus principios, al análisis de las antinomias y de las lagunas, a la proyección de garantías para sortear las inadecuadas o inexistentes.

A su vez, su carácter práctico supone la figura del jurista constitucionalmente activo que en todo momento ejerce una comprometida defensa de la legalidad constitucional.

Con tal impronta, se propicia un Derecho Constitucional que no esté encerrado en la práctica pero tampoco almidonado en la teoría, propi-

ciándose una lectura dinámica y no estática de las normas que apunte a su validez práctica y efectiva.

V. CONCLUSIÓN

La relevancia de la Constitución, en cuanto orden jurídico fundamental de la comunidad destinado a regir todas las esferas esenciales de la vida estatal y no estatal para la convivencia,⁵⁴ determina la importancia de examinar las distintas concepciones desarrolladas sobre el Derecho Constitucional acerca de la definición del objeto (aspecto ontológico) y la proyección del método de estudio (aspecto metodológico).⁵⁵

Con tal impronta, en este trabajo se ha intentado desarrollar una *guía elemental* sobre el abanico de enfoques posibles para la comprensión del Derecho Constitucional y la diversidad de perspectivas en la actual oferta académica de nuestra Facultad.⁵⁶

⁵⁴ Cfr. HESSE, Konrad, "Constitución y derecho constitucional", en *Manual de derecho constitucional*, AA. VV., Madrid, IVAP-Marcial Pons, 1996, pp. 5 y ss.

⁵⁵ En tal sentido, corresponde citar algunos antecedentes que se enmarcan en el mismo interés. Así, en cuanto a la definición del objeto, v. gr., la publicación que reunió la opinión de destacados profesores en torno a la pregunta "¿Qué es una Constitución?", cfr. FERREYRA, Raúl G. y Andrés GIL DOMÍNGUEZ (dirs.), *Revista Argentina de Derecho Constitucional*, año I, N° 1, Buenos Aires, Ediar, 2000, pp. 3 y ss. A su vez, en cuanto al método de estudio, v. gr., el seminario internacional dedicado a "Debatir sobre la metodología de enseñanza del Derecho Constitucional comparando experiencias y formulando propuestas en un marco participativo", cfr. DALLA VIA, Alberto R., "Síntesis del primer seminario internacional sobre enseñanza del Derecho constitucional", en *Boletín Informativo*, Asociación Argentina de Derecho Constitucional, año XV, N° 153, enero de 1999, pp. 4/6. Asimismo, como otra modalidad interesante, puede citarse la experiencia española desarrollada sobre la base de una encuesta dirigida a diversos catedráticos de la materia, cfr. ÁLZAGA VILLAAMIL, Óscar (dir.), "Encuesta sobre la orientación actual del Derecho Constitucional", en *Teoría y realidad constitucional*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, nro. 1, 1^{er} semestre, 1998, pp. 15 y ss. y nro. 21, 1^{er} semestre, 2008, pp. 17 y ss. Finalmente, cabe agregar una mención al "XXII Encuentro de Profesores de Derecho Constitucional", organizado por la Asociación Argentina de Derecho Constitucional en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires (agosto/2015), cuyo primer panel se dedica precisamente al tema de la "Enseñanza del Derecho Constitucional" siendo su expositor principal Ricardo A. Guibourg con un texto titulado "La enseñanza y el Derecho Constitucional" (cfr. www.aadconst.org.ar).

⁵⁶ Ciertamente, el análisis aquí efectuado alcanza sólo a los aspectos más generales de las distintas concepciones sobre el Derecho Constitucional, en cuanto se ciñe a la des-

El análisis efectuado no pretende suscitar sólo un interés teórico sino, a la vez, alcanzar un provecho práctico, toda vez que puede resultar útil tanto para los estudiantes que ingresan en el estudio de la asignatura en la Universidad de Buenos Aires como para toda la comunidad universitaria y académica en general.

Incluso, más ambiciosamente, acaso pueda anhelarse que el examen propuesto resulte de interés para la sociedad toda, en la idea de que una comunidad jurídicamente organizada como un *Estado Constitucional* no puede dejar de prestar atención al Derecho Constitucional que se enseña en una de sus principales casas de formación universitaria.⁵⁷

BIBLIOGRAFÍA

AA. VV., "En memoria del profesor doctor Alberto Antonio Spota", en *Boletín Informativo*, Asociación Argentina de Derecho Constitucional, año XVII, nro. 186 especial, septiembre-octubre, 2001.

cripción de sus definiciones ontológicas y metodológicas más fundamentales. En tal sentido, un estudio más detallado de las distintas posturas requeriría un trabajo distinto, que avance sobre las diferencias verificables en torno a cuestiones más puntuales de la materia. Así, a modo de ejemplo, v. gr.: *a)* Valor constitucional fundamental: Libertad, igualdad, dignidad; *b)* Concepción sobre la interpretación constitucional: Discrecionalidad fuerte, discrecionalidad débil, discrecionalidad nula; *c)* Relación entre derechos constitucionales/derechos humanos (art. 75, inc. 22): gradación diferenciada, equiparación en abstracto, jerarquización en concreto; *d)* Predilección acerca del sistema de gobierno: presidencialismo fuerte, presidencialismo atenuado, parlamentarismo; *e)* Orientación respecto de la forma de Estado: federalismo atenuado, federalismo puro, federalismo de concertación; *f)* preferencia en torno al control constitucional: político, jurisdiccional concentrado, jurisdiccional difuso; *g)* extensión del control jurisdiccional (legitimación, vías, efectos): restringido, amplio, amplísimo; *h)* posición sobre el cambio constitucional: reformismo radical, reformismo progresivo, conservadurismo; entre otras alternativas posibles. Como una muestra de este tipo de estudio más particularizado, ver: RONCONI, Lilitiana y Leticia VITA, "El principio de igualdad en la enseñanza del Derecho Constitucional", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 10, nro. 19, 2012, pp. 31 y ss.

⁵⁷ En tal orden de ideas, se ha señalado que un Estado Constitucional no puede sustraerse de las funciones educativas en general, sino que debe ocuparse de ellas en favor de su propia permanencia como comunidad organizada en la sucesión de las generaciones, en cuanto aquella configura un llamamiento a la juventud como nuevo socio de la Constitución como contrato, sirviendo a la formación de los intérpretes constitucionales en sentido amplio, cfr. HÄBERLE, Peter, *El Estado constitucional*, México, UNAM, 2003, pp. 187 y ss.

- AA. VV., *Homenaje a Carlos S. Nino*, coord. por Marcelo Alegre et al., Buenos Aires, Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires/La Ley, 2008.
- *Homenaje a la memoria del doctor Manuel Augusto Montes de Oca. 1867-1934*, Buenos Aires, Colegio de Abogados, Lombardi, 1963.
 - “Homenaje al Dr. Segundo V. Linares Quintana al cumplir sus cien años de edad”, en *Anales de la Academia Nacional de Ciencias Morales y Políticas*, t. XXXVI, año 2009, parte I, Buenos Aires, 2009, pp. 333 y ss.
- AGUIRRE LANARI, Juan R., *El proceso del constitucionalismo argentino*, Buenos Aires, Abeledo-Perrot, 1998.
- AJA ESPIL, Jorge A., *Lecciones de Derecho Constitucional. Teoría constitucional*, Buenos Aires, Cooperadora de Derecho y Ciencias Sociales, 1971.
- “Un perfil de Alberto G. Padilla”, en *Anales de la Academia Nacional de Derecho y Ciencias Sociales*, 2ª época, año XLIV, nro. 37, Buenos Aires, 1999, pp. 487 y ss.
- ALBERDI, Juan B., *Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina*, Valparaíso, Imp. del Mercurio, 1852.
- *Cartas inéditas a Juan María Gutiérrez y a Félix Frías. Recopilación e introducción de Jorge M. Mayer y Ernesto A. Martínez*, Buenos Aires, Luz del Día, 1953.
 - *Estudios sobre la Constitución Argentina de 1853, en que se restablece su mente alterada por comentarios hostiles, y se designan los antecedentes nacionales que han sido bases de su formación y deben serlo de su jurisprudencia*, recogido en *Constitución y política*, prólogo de Natalio R. Botana, Buenos Aires, Hydra, 2012.
- ÁLZAGA VILLAAMIL, Óscar (dir.), “Encuesta sobre la orientación actual del Derecho Constitucional”, en *Teoría y realidad constitucional*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, nro. 1, 1^{er} semestre, 1998, pp. 15 y ss. y nro. 21, 1^{er} semestre, 2008, pp. 17 y ss.
- ARMAGNAGUE, Juan F., *Curso de Derecho Constitucional argentino y comparado*, Buenos Aires, La Ley, 2009.
- BADENI, Gregorio, *Instituciones de Derecho Constitucional*, 2 tomos, Buenos Aires, Ad-Hoc, 1997/1999.
- *La opinión política: un enfoque político de la opinión pública*, Buenos Aires, Plus Ultra, 1972.
 - *Manual de Derecho Constitucional*, Buenos Aires, La Ley, 2011.
 - *Reforma constitucional e instituciones políticas*, Buenos Aires, Ad-Hoc, 1994.
 - *Tratado de Derecho Constitucional*, Buenos Aires, La Ley, 2004, 2 tomos (y eds. 2006, 2010: 3 tomos).
 - *Tratado de libertad de prensa*, Buenos Aires, Abeledo-Perrot, 2002.

- BARCESAT, Eduardo, *Derecho al derecho. Democracia y liberación*, Buenos Aires, Fin de Siglo, 1993.
- BAROVERO, Diego, "Aristóbulo del Valle. Egresado y profesor de la Facultad de Derecho (Universidad de Buenos Aires)", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 9, nro. 18, 2011, pp. 107 y ss.
- BARRANCOS Y VEDIA, Fernando N., "Nota sobre la enseñanza del derecho en nuestra facultad", en *Lecciones y Ensayos*, nro. 21-22, Buenos Aires, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, 1961, pp. 219 y ss.
- BELOFF, Mary y Laura CLÉRICO, "¿Dictar o enseñar? La experiencia de *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho* en la constitución de un espacio de reflexión sobre la práctica docente en la UBA", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 9, nro. 17, 2011, pp. 163 y ss.
- BIANCHI, Alberto B., *Control de constitucionalidad*, 2 tomos, Buenos Aires, Ábaco, 2002.
- BIDART CAMPOS, Germán J., *Derecho Constitucional. Realidad, normatividad y justicia en el derecho constitucional*, 2 tomos, Buenos Aires, Ediar, 1964/1966.
- "Derechos y obligaciones de los profesores de Derecho", en *Para vivir la Constitución*, Buenos Aires, Ediar, 1984.
 - *El Derecho Constitucional del poder*, 2 tomos, Buenos Aires, Ediar, 1967.
 - *Filosofía del Derecho Constitucional*, Buenos Aires, Ediar, 1969.
 - *La Constitución argentina*, Buenos Aires, Lerner, 1966.
 - *Manual de Derecho Constitucional argentino*, Buenos Aires, Ediar, 1972 (vv. eds.).
 - *Manual de la Constitución reformada*, Buenos Aires, 3 tomos, Ediar, 1997.
 - *Nociones constitucionales. Las intersecciones iusnaturalistas de la Constitución*, Buenos Aires, Ediar, 2007.
 - *Tratado elemental de Derecho Constitucional argentino*, 6 tomos (vv. eds. hasta 2004), Buenos Aires, Ediar, 1986/1995.
- BIDEGAIN, Carlos M., *Cuadernos del curso de Derecho Constitucional*, 5 tomos, Buenos Aires, Abeledo-Perrot, 1994/2001.
- BUNGE, Mario, *Epistemología*, México, Siglo XXI, 2000.
- *Teoría y realidad*, Barcelona, Ariel, 1981.
- CARNOTA, Walter F. *et al.*, *Derecho constitucional*, Buenos Aires, La Ley, 2008.
- CAYUSO, Susana G., *Constitución de la Nación Argentina. Claves para el estudio inicial de la norma fundamental*, Buenos Aires, La Ley, 2007 (y eds. 2009, 2011).
- COLAUTTI, Carlos E., *Derecho Constitucional*, Buenos Aires, Universidad, 1996 (y ed. 2004).

- CORBETTA, Juan C. *et al.*, *Constitución política de la República Argentina. Dimensiones normativas y jurisprudenciales de la realidad política argentina*, Buenos Aires, Scotti, 2005.
- CUTOLO, Vicente O., *Orígenes de la Facultad de Derecho de Buenos Aires (1821-1873)*, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, 1969.
- DALLA VIA, Alberto R., *Colección análisis jurisprudencial. Derecho Constitucional*, AA. VV., La Ley, Buenos Aires, 2002 (y ed. 2011).
- *Derecho Constitucional económico*, Buenos Aires, Abeledo-Perrot, 1999 (y ed. 2006).
 - “El Derecho Constitucional: entre la doctrina y el discurso”, en *La Ley* 2007-D-1193 y ss., recogido en *Instituciones de Derecho Político y Constitucional*, Buenos Aires, Abeledo-Perrot, 2013, t. I-B, pp. 963 y ss.
 - *El federalismo y los partidos políticos en Argentina: una tesis sobre la competencia territorial* (Universidad de Buenos Aires, 2008).
 - *Instituciones de Derecho Político y Constitucional*, 3 tomos, Buenos Aires, Abeledo-Perrot, 2013.
 - *La conciencia y el derecho*, Buenos Aires, Ed. de Belgrano, 1998.
 - *Manual de Derecho Constitucional*, Buenos Aires, Depalma, 2004 (y ed. 2009).
 - *Nuevos derechos y garantías*, en AA. VV., Santa Fe, Rubinzal-Culzoni, 2008, 2 tomos.
 - “Síntesis del primer seminario internacional sobre enseñanza del derecho constitucional”, en *Boletín Informativo*, Asociación Argentina de Derecho Constitucional, año XV, nro. 153, enero de 1999, pp. 4/6.
- DE VEDIA, Agustín, *Constitución argentina*, Buenos Aires, Imp. Coni, 1907.
- DE VEDIA Y MITRE, Mariano, *Derecho Constitucional argentino*, Buenos Aires, Imp. Rodríguez Giles, 1921.
- DEL VALLE, Aristóbulo, *Nociones de Derecho Constitucional*, Buenos Aires, Imp. La Buenos Aires, 1895.
- DOLABJIAN, Diego A., “Dignidad, libertad, poder, control e integración. Aportes del profesor Miguel Ángel Ekmekdjian al Derecho Constitucional, a 10 años de su fallecimiento”, en *La Ley, Suplemento Actualidad*, 14-6-2010, pp. 1 y ss.
- “Sobre el Derecho. Modelos para una introducción elemental”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 11, nro. 22, 2013, pp. 215 y ss.

- ECHEVERRÍA, Esteban, *Dogma socialista de la Asociación Mayo, precedido de una ojeada retrospectiva sobre el movimiento intelectual en el Plata desde el año 37*, Montevideo, Imp. del Nacional, 1846.
- EKMEKDJIAN, Miguel Á., *Manual de la Constitución argentina*, Buenos Aires, Depalma, 1991 (vv. eds.).
- *Tratado de Derecho Constitucional*, Buenos Aires, Depalma, 1993/1999, 5 tomos (y ed. 2000).
- ESTRADA, José M., *Curso de Derecho Constitucional, federal y administrativo*, Buenos Aires, Imp. Sud-Americana de Billetes de Banco, 1895 (y eds. 1901/1902, 1927: 3 tomos).
- FERREYRA, Raúl G., *Fundamentos constitucionales*, Buenos Aires, Ediar, 2013 (y ed. 2015).
- *Investigaciones sobre derechos constitucionales. Materiales para su estudio*, Buenos Aires, La Ley, 2004.
 - *La Constitución vulnerable. Crisis argentina y tensión interpretativa*, Buenos Aires, Hammurabi, 2003.
 - *Notas sobre Derecho Constitucional y garantías*, Buenos Aires, Ediar, 2001.
 - *Reforma constitucional y control de constitucionalidad. Límites a la judicialidad de la enmienda*, Buenos Aires, Ediar, 2007.
 - “Sobre veinte proposiciones capitales de la teoría jurídica del profesor doctor Germán J. Bidart Campos. Creo en estas letras”, en *La Ley* 2005-D-1236 y ss.
- FERREYRA, Raúl G. y Andrés GIL DOMÍNGUEZ (dirs.), *Revista Argentina de Derecho Constitucional*, año I, nro. 1, Buenos Aires, Ediar, 2000, pp. 3 y ss.
- FRÍAS, Pedro J., “El constitucionalismo actual. Marco conceptual de la Constitución de Córdoba”, en *La Constitución de Córdoba comentada*, AA. VV., Buenos Aires, La Ley, 2000.
- GARCÍA BELAUNDE, Domingo, *Cómo estudiar Derecho Constitucional*, Instituto Iberoamericano de Derecho Constitucional (sección peruana), Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Grijley, 2000.
- GARCÍA LEMA, Alberto M., “Semblanza y trayectoria de Arturo Enrique Sampay. Un testimonio personal”, en *El Derecho Constitucional*, vol. 2012, pp. 373 y ss.
- GARCÍA ROCA, Javier y Alberto R. DALLA VIA, *Los derechos políticos y electorales: un orden público democrático*, Buenos Aires, La Ley, 2013.
- GARGARELLA, Roberto, *Crítica de la Constitución. Sus zonas oscuras*, Buenos Aires, Capital Intelectual, 2004.

- GARGARELLA, Roberto, *La Constitución en 2020: 48 propuestas para una sociedad igualitaria*, AA. VV., Buenos Aires, Siglo XXI, 2011.
- *La justicia frente al gobierno. Sobre el carácter contramayoritario del poder judicial*, Buenos Aires, Ariel, 1996.
 - *La sala de máquinas de la Constitución. Dos siglos de constitucionalismo en América Latina (1810-2010)*, Buenos Aires, Katz, 2014.
 - *Los fundamentos legales de la desigualdad. El constitucionalismo en América (1776-1860)*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2008.
 - *Nos los representantes. Crítica a los fundamentos del sistema representativo*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1995 (y ed. 2010).
 - *Representation and irrationality: the philosophical foundations of the representative system*, Universidad de Chicago, 1993.
 - *Teoría y crítica del Derecho Constitucional*, AA. VV., 2 tomos, Buenos Aires, Abeledo-Perrot, 2008.
- GARGARELLA, Roberto y Marcelo ALEGRE (coords.), *El derecho a la igualdad. Aportes para un constitucionalismo igualitario*, AA. VV., Buenos Aires, Abeledo-Perrot, 2007 (y ed. 2012).
- GARGARELLA, Roberto y Christian COURTIS, *El nuevo constitucionalismo latinoamericano: promesas e interrogantes*, Santiago de Chile, CEPAL/ASDI, 2009.
- GELLI, María A., *Constitución de la Nación Argentina*, Buenos Aires, La Ley, 2008.
- “La enseñanza del derecho constitucional en la república democrática (desde la perspectiva del método socrático)”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 2, nro. 3, 2004, pp. 65 y ss.
- GELLI, María A. y Susana G. CAYUSO, *Ruptura de la legitimidad constitucional. La Acordada de la Corte Suprema de Justicia de la Nación de 1930*, Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales “Ambrosio L. Gioja”, Buenos Aires, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, 1988.
- GIL DOMÍNGUEZ, Andrés F., *Aborto voluntario, vida humana y Constitución*, Buenos Aires, Ediar, 2000.
- *Derechos, racionalidad y última palabra*, Buenos Aires, Ediar, 2014.
 - *En busca de una interpretación constitucional. Nuevos enfoques de la reforma de 1994*, Buenos Aires, Ediar, 1997.
 - *Escritos sobre neoconstitucionalismo*, Buenos Aires, Ediar, 2009.
 - *Estado constitucional de derecho, psicoanálisis y sexualidad*, Buenos Aires, Ediar, 2011.
 - *La regla de reconocimiento constitucional argentina. Art. 75, inc. 22, CN. Doctrina. Jurisprudencia*, Buenos Aires, Ediar, 2007.

- GIL DOMÍNGUEZ, Andrés F., *Neoconstitucionalismo y derechos colectivos*, Buenos Aires, Ediar, 2005.
- GONZÁLEZ, Florentino, *Lecciones de Derecho Constitucional*, Buenos Aires, Imp. de J. A. Bernheim, 1869 (y eds. 1871, 1879).
- GONZÁLEZ, Joaquín V., *Manual de la Constitución argentina*, Buenos Aires, Ángel Estrada, 1897 (vv. eds.).
- Prólogo, en GONZÁLEZ CALDERÓN, Juan A., *Derecho Constitucional argentino. Historia, teoría y jurisprudencia de la Constitución*, J. Lajouane y Cía., Buenos Aires, 1917, t. I, recogido como “El Derecho Constitucional argentino en la Universidad”, en *Estudios constitucionales*, Buenos Aires, Lib. La Facultad, 1930, t. II, pp. 67 y ss.
- GONZÁLEZ CALDERÓN, Juan A., *Curso de Derecho Constitucional*, Buenos Aires, Kraft, 1943 (vv. eds.).
- *Derecho Constitucional argentino. Historia, teoría y jurisprudencia de la Constitución*, 3 tomos, Buenos Aires, J. Lajouane y Cía., 1917 (y eds. 1923, 1930/1931).
 - “Sobre la enseñanza del Derecho Constitucional”, en *Por la libertad y por el Derecho. Cuestiones constitucionales y políticas*, Buenos Aires, J. Lajouane y Cía., 1921.
- GROSMAN, Lucas S., *Escasez e igualdad. Los derechos sociales en la Constitución*, Buenos Aires, Librería, 2008.
- GUIBOURG, Ricardo A., “La enseñanza y el Derecho Constitucional”, en *XXII Encuentro de Profesores de Derecho Constitucional*, Asociación Argentina de Derecho Constitucional, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, agosto de 2015, www.aadconst.org.ar.
- GUTIÉRREZ, Juan M., *Origen y desarrollo de la enseñanza pública superior en Buenos Aires*, Buenos Aires, La Cultura Argentina, 1915.
- HÄBERLE, Peter, *El Estado constitucional*, México, UNAM, 2003.
- HARO, Ricardo, *Manual de Derecho Constitucional*, Córdoba, Advocatus, 2011.
- HERNÁNDEZ, Antonio M. (dir.), *Derecho Constitucional*, AA. VV., 2 tomos, Buenos Aires, La Ley, 2012.
- HESSE, Konrad, “Constitución y derecho constitucional”, en *Manual de derecho constitucional*, AA. VV., Madrid, IVAP-Marcial Pons, 1996, pp. 5 y ss.
- JIMÉNEZ, Eduardo P., *Derecho Constitucional argentino (manual de enseñanza)*, 3 tomos, Buenos Aires, Ediar, 2000/2001.
- LANFRANCO, Héctor P., “Evocación del maestro Juan Antonio González Calderón”, en *Anales de la Academia Nacional de Derecho y Ciencias Sociales de Buenos Aires*, 2ª época, año XXX, nro. 23, Buenos Aires, 1986, pp. 309 y ss.

- LANFRANCO, Héctor P., "La cátedra de historia y de derecho constitucional en la Facultad de Derecho de Buenos Aires y sus primeros maestros", en *Revista del Instituto de Historia del Derecho*, nro. 8, Buenos Aires, 1957, pp. 63 y ss.
- "Lucio Vicente López, constitucionalista del 80", en *Anales de la Academia Nacional de Derecho y Ciencias Sociales de Buenos Aires*, 2ª época, año XXV, nro. 18, Buenos Aires, 1980, pp. 61 y ss.
- LEGARRE, Santiago, *Ensayos de Derecho Constitucional*, Buenos Aires, Ábaco, 2014.
- LEGÓN, Faustino J., *Tratado de derecho político general*, 2 tomos, Buenos Aires, Ediar, 1959/1961.
- LINARES QUINTANA, Segundo V., "Cuatro décadas de enseñanza del derecho constitucional y la ciencia política", en *Anales de la Academia Nacional de Derecho y Ciencias Sociales de Buenos Aires*, 2ª época, año XXVII, nro. 20, Buenos Aires, 1982, pp. 361 y ss.
- *Derecho Constitucional e instituciones políticas*, 3 tomos, Buenos Aires, Abeledo-Perrot, 1970 (y eds. 1976, 1981).
- *Gobierno y administración de la República Argentina. Derecho Constitucional y Administrativo argentino comparado*, 2 tomos, Buenos Aires, Tipográfica Editora Argentina, 1946 (y ed. 1959).
- "Joaquín V. González, el intérprete de la Constitución", en *Anales de la Academia Nacional de Ciencias Morales y Políticas*, t. XV, año 1986, Buenos Aires, 1987, pp. 567 y ss.
- *Tratado de la ciencia del Derecho Constitucional argentino y comparado*, 9 tomos, Buenos Aires, Alfa, 1953/1963 (y ed. 1977/1988).
- LÓPEZ, Lucio V., *Curso de Derecho Constitucional*, Buenos Aires, Imp. Sud-Americana de Billetes de Banco, 1891.
- LOZADA, Salvador M., *Derecho Constitucional argentino según el método de casos*, 2 tomos, Buenos Aires, Abeledo-Perrot, 1972.
- MANILI, Pablo L. (dir.), *El pensamiento constitucional argentino (1810-1930)*, AA. VV., Buenos Aires, Errepar, 2009.
- *Teoría constitucional*, Buenos Aires, Hammurabi, 2014.
- MARIANETTI, Benito, *Nosotros y la Constitución*, Mendoza, D'Accurzio Impresor, 1950.
- MARTÍNEZ RUIZ, Roberto, *La Constitución Argentina anotada con la jurisprudencia de la Corte Suprema de Justicia*, Buenos Aires, Kraft, 1946.

SOBRE EL DERECHO CONSTITUCIONAL

DIEGO A. DOLABJIAN

- MATIENZO, José N., *Lecciones de Derecho Constitucional*, Buenos Aires, Lib. La Facultad, 1926.
- MIDÓN, Mario A. R., *Manual de Derecho Constitucional argentino*, Buenos Aires, La Ley, 2004.
- MILLER, Jonathan M., María A. GELLI y Susana G. CAYUSO, *Constitución y derechos humanos. Jurisprudencia nacional e internacional y técnicas para su interpretación*, 2 tomos, Buenos Aires, Astrea, 1991.
- *Constitución y poder político. Jurisprudencia nacional e internacional y técnicas para su interpretación*, 2 tomos, Buenos Aires, Astrea, 1987.
- MONTES DE OCA, Manuel A., *Lecciones de Derecho Constitucional*, 2 tomos, Buenos Aires, Imp. La Buenos Aires, 1903.
- MOONEY, Alfredo E., *Derecho Constitucional*, 2 tomos, Córdoba, Atenea, 1995.
- MOSQUERA, Alberto G., “Sarmiento, profesor de Derecho Constitucional de la Universidad de Buenos Aires”, en *La Ley*, t. 103, 1961, pp. 1023 y ss.
- MOUCHET, Carlos, “Florentino González, primer profesor de Derecho Constitucional de la Universidad de Buenos Aires y sus ideas sobre el régimen municipal”, en *Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales*, 3ª época, año VI, nro. 23, Buenos Aires, 1951, pp. 785 y ss.
- NINO, Carlos S., *Ética y derechos humanos. Un ensayo de fundamentación*, Buenos Aires, Astrea, 1989.
- *Fundamentos de Derecho Constitucional. Análisis filosófico, jurídico y politológico de la práctica constitucional*, Buenos Aires, Astrea, 1992.
 - *La Constitución de la democracia deliberativa*, Barcelona, Gedisa, 1997.
- ORTIZ, Tulio E., *Historia de la Facultad de Derecho*, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, 2004.
- PADILLA, Alberto G., *Lecciones sobre la Constitución (primera parte)*, Buenos Aires, Perrot, 1961.
- PALACIO DE CAEIRO, Silvia B., *Constitución Nacional en la doctrina de la Corte Suprema de Justicia de la Nación*, Buenos Aires, La Ley, 2011.
- *La justicia social*, Buenos Aires, Claridad, 1954.
- PALACIOS, Alfredo L., *El nuevo derecho*, Buenos Aires, El Ateneo, 1928.
- PEREIRA PINTO, Juan C., *Manual de Derecho Constitucional*, 2 tomos, Buenos Aires, AZ, 1982.
- PÉREZ, Felipe S., *La Constitución Nacional y la Corte Suprema con la jurisprudencia sobre los artículos de la Carta Política*, 3 tomos, Buenos Aires, Amauta, 1962.

- PÉREZ GUILHOU, Dardo, "La enseñanza del Derecho Constitucional en la primera mitad del siglo XX. Aporte a la historia de las ideas jurídico-políticas", en *Defensa de la Constitución. Garantismo y controles. Libro en reconocimiento al Dr. Germán J. Bidart Campos*, coord. por Víctor Bazán, Buenos Aires, Ediar, 2003, pp. 33 y ss.
- PESTALARDO, Agustín, *Historia de la enseñanza de las ciencias jurídicas y sociales en la Universidad de Buenos Aires*, Buenos Aires, Imp. Alsina, 1914.
- POVIÑA, Jorge R., *Costumbres y usos constitucionales*, Instituto de Derecho Público, Universidad de Tucumán, 1950.
- QUIROGA LAVIÉ, Humberto et al., *Derecho Constitucional argentino*, 2 tomos, Santa Fe, Rubinzal-Culzoni, 2009.
- REVENGA SÁNCHEZ, Miguel, *Presupuestos para la enseñanza del Derecho Constitucional*, Lince, Universidad Inca Garcilaso de la Vega, 2010.
- RIVAROLA, Rodolfo, *El maestro José Manuel Estrada*, Buenos Aires, Coni, 1913.
– *La Constitución y sus principios de ética política*, Rosario, Ed. Rosario, 1944.
- RIVERA, Julio C. (h) et al. (dirs.), *Tratado de los derechos constitucionales*, AA. VV., 3 tomos, Buenos Aires, Abeledo-Perrot, 2014.
- ROMERO, César E., *Derecho Constitucional: realidad política y ordenamiento jurídico*, 2 tomos, Buenos Aires, Zavalía, 1975/1976.
- RONCONI, Liliana y Leticia VITA, "El principio de igualdad en la enseñanza del Derecho Constitucional", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 10, nro. 19, 2012, pp. 31 y ss.
- ROSATTI, Horacio, *Tratado de Derecho Constitucional*, 2 tomos, Buenos Aires, Rubinzal-Culzoni, 2010.
- SABSAY, Daniel A., *Colección análisis jurisprudencial. Derecho Constitucional*, AA. VV., Buenos Aires, La Ley, 2002 (y ed. 2005).
– *Derecho Constitucional. Tratado jurisprudencial y doctrinario*, AA. VV., 4 tomos, Buenos Aires, La Ley, 2010.
– *El ballottage: su aplicación en América Latina y la gobernabilidad*, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, Centro de Asesoría y Promoción Electoral, San José (Costa Rica), 1991.
– *Manual de Derecho Constitucional*, Buenos Aires, La Ley, 2011.
- SABSAY, Daniel A. (dir.) y Pablo L. MANILI (coord.), *Constitución de la Nación Argentina y normas complementarias. Análisis doctrinal y jurisprudencial*, AA. VV., 4 tomos, Buenos Aires, Hammurabi, 2010.
- SABSAY, Daniel A. y José M. ONAINDÍA, *La Constitución de los argentinos*, Buenos Aires, Errepar, 1994 (vv. eds.).

SOBRE EL DERECHO CONSTITUCIONAL

DIEGO A. DOLABJIAN

- SAGÜÉS, Néstor P., *Elementos de Derecho Constitucional*, 2 tomos, Buenos Aires, Astrea, 1993 (y eds. 1997, 1999).
- *Manual de Derecho Constitucional*, Buenos Aires, Astrea, 2007 (y ed. 2012).
 - *Teoría de la Constitución*, Buenos Aires, Astrea, 2001.
- SAMPAY, Arturo E., *Constitución y pueblo*, Buenos Aires, Cuenca, 1973.
- *Las Constituciones de la Argentina (1810-1972). Recopilación, notas y estudio preliminar*, Buenos Aires, Eudeba, 1975.
- SÁNCHEZ VIAMONTE, Carlos, *El constitucionalismo. Sus problemas (El orden jurídico positivo. Supremacía, defensa y vigencia de la Constitución)*, Buenos Aires, Bibliográfica Argentina, 1957.
- *Hacia un nuevo derecho constitucional*, Buenos Aires, Claridad, 1938.
 - *Manual de Derecho Constitucional*, Buenos Aires, Claridad, 1934 (vv. eds.).
- SANTIAGO (h), Alfonso, *En las fronteras entre el derecho constitucional y la filosofía del derecho. Consideraciones iusfilosóficas acerca de algunos temas constitucionales*, Buenos Aires, Marcial Pons, 2010.
- SARMIENTO, Domingo F., “Comentarios de la Constitución de la Confederación Argentina, con numerosos documentos ilustrativos del texto”, recogido en *Constitución y política*, prólogo de Natalio R. Botana, Buenos Aires, Hydra, 2012.
- SOLA, Juan V., *Constitución y economía*, Buenos Aires, Abeledo-Perrot, 2004.
- *Derecho Constitucional*, Buenos Aires, Abeledo-Perrot, 2006.
 - *Intervención federal en las provincias*, Buenos Aires, Abeledo-Perrot, 1982.
 - *Las consecuencias institucionales del modelo keynesiano*, Universidad ESEADE, 2007.
 - *Manual de Derecho Constitucional*, Buenos Aires, La Ley, 2010.
 - *Tratado de Derecho Constitucional*, 5 tomos, Buenos Aires, La Ley, 2009.
 - *Tratado de derecho y economía*, AA. VV., 3 tomos, Buenos Aires, La Ley, 2013.
- SPOTA, Alberto A., *Lo político, lo jurídico, el derecho y el poder constituyente*, Buenos Aires, Plus Ultra, 1975.
- TANZI, Héctor J., “La enseñanza del Derecho Constitucional en la Facultad de Derecho de Buenos Aires”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 9, nro. 17, 2011, pp. 85 y ss.
- TERRILE, Ricardo A., *Interpretación judicial de la Constitución Nacional. Supremacía constitucional y control de constitucionalidad*, Buenos Aires, Juris, 2001.
- TREACY, Guillermo F., “Objetivos, contenidos y métodos en la enseñanza del derecho constitucional: algunas reflexiones”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 2, nro. 3, 2004, pp. 173 y ss.

- VANOSSI, Jorge R. A., "Carlos Sánchez Viamonte (1892-1972). Recuerdo de su vida: obra y trayectoria", en *Anales de la Academia Nacional de Ciencias Morales y Políticas*, t. XXXIX, Buenos Aires, año 2012, parte I, Buenos Aires, 2013, pp. 209 y ss.
- *El Estado de Derecho en el constitucionalismo social*, Buenos Aires, Eudeba, 1982 (y eds. 1987, 2000).
 - *El pensamiento vivo de la Constitución*, Buenos Aires, Losada, 1983.
 - "La enseñanza del Derecho Constitucional. Escuelas, tendencias y orientaciones", en *Anales de la Academia Nacional de Derecho y Ciencias Sociales de Buenos Aires*, 2ª época, año XLIV, nro. 37, Buenos Aires, 1999, pp. 225 y ss.
 - *La influencia de José Benjamín Gorostiaga en la Constitución Argentina y en su jurisprudencia*, Buenos Aires, Pannedille, 1970.
 - *Teoría constitucional*, 2 tomos, Buenos Aires, Depalma, 1975/1976 (y eds. 2000, 2013: 3 tomos).
 - "Universidad y Derecho Constitucional: fortunios e infortunios de las cátedras", en *Anales de la Academia Nacional de Ciencias Morales y Políticas*, t. XL, año 2013, parte I, Buenos Aires, 2014, pp. 49 y ss.
- WALTON, Roberto J., "El doctor Aja Espil y la filosofía", en *Anales de la Academia Nacional de Ciencias de Buenos Aires*, t. XXXIX, 2005, pp. 723 y ss.
- YANZI FERREIRA, Ramón P., "La enseñanza de los derechos constitucional y procesal constitucional en la Universidad Nacional de Córdoba. Siglos XIX y XX", en *Cuadernos de historia*, Academia Nacional de Derecho y Ciencias Sociales de Córdoba, vol. 19, 2009, pp. 63 y ss.
- ZARINI, Helio J., *Derecho Constitucional*, Buenos Aires, Astrea, 1992.
- *La Constitución argentina en la doctrina judicial. Las normas constitucionales y leyes conexas a través de los fallos de la Corte Suprema*, Buenos Aires, Astrea, 1975.
- ZAVALÍA, Clodomiro, *Jurisprudencia de la Constitución Argentina. Interpretación que la Corte Suprema ha dado a cada uno de sus artículos desde 1862 hasta la fecha. Fallos clasificados y comentados*, 2 tomos, Buenos Aires, Restoy y Doeste, 1924.

Fecha de recepción: 21-5-2015.

Fecha de aceptación: 15-7-2015.

Problemáticas epistemológicas en la planificación de la enseñanza del Derecho

DAVID MANUEL MOSQUERA SCHVARTZ¹

RESUMEN

El presente artículo desarrolla brevemente los problemas epistemológicos a los que se enfrentan los docentes en la planificación de la enseñanza del Derecho. Estos problemas afectan a la totalidad del proceso de enseñanza. Algunos son propios de la construcción del contenido enseñado, mientras que otros tienen relación con las dificultades que conlleva transformar un contenido disciplinar en un *saber enseñado*. En todos los casos, el docente debe realizar un esfuerzo de superación de estos obstáculos, desarrollando una estrategia didáctica que le permita llevar a cabo con éxito la tarea de enseñar todo a todos.

PALABRAS CLAVE

Epistemología - Didáctica - Derecho.

Epistemological problems on the planning of Legal Education

ABSTRACT

This article explains briefly the epistemological problems that teachers face in the planning of Law education. These problems affect di-

¹ Abogado y profesor en Ciencias Jurídicas, maestrando en Docencia Universitaria UBA, docente auxiliar de primera en "Epistemología y metodología de la investigación" de la cátedra de Nancy Cardinaux en la Facultad de Derecho de la UBA, docente auxiliar de segunda en "Teoría del Delito y Sistema de la Pena" de la cátedra de

rectly the whole teaching process. Some problems are related to the construction of the content, while others are related to the difficulties of transforming a disciplinary content into a college textbook. In all cases teachers must overcome these difficulties and they also need to develop a didactic strategy to handle the task of teaching all to everybody successfully.

KEYWORDS

Epistemology - Didactic - Law.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo busca repreguntarse cuáles son las dificultades epistemológicas cuando planificamos la enseñanza del Derecho, sea cual sea la rama o especialidad. Incluso en qué medida controlamos los contenidos que elegimos para enseñar y los que efectivamente enseñamos.

La epistemología cumple una importante función al momento de planificar la enseñanza, tanto en el derecho como en otras disciplinas, y para autores como Fenstermacher (1989) resulta ser una de las dimensiones esenciales para una “buena enseñanza”.

Un buen docente hace uso de herramientas propias de la epistemología cuando: 1) analiza y cuestiona la validez e interpretación de los contenidos de la disciplina (Bachelard, 2000); 2) cuando preconstruye (Chevallard, 2009) un plan de acción para asegurar las condiciones que permitirán a los educandos reconstruir el contenido enseñado. La racionalidad del proceso de enseñanza se encuentra comprometida por las nociones y controles epistemológicos que el docente ejerza.

Es por ello que este ensayo propone no sólo reflexionar sobre las decisiones de contenido epistemológico que tomamos los docentes de derecho en la planificación de nuestro trabajo, sino también advertir algunas dificultades que no siempre llegamos a percibir correctamente.

Alejandro Alagia en la Facultad de Derecho de la UBA, profesor de “Elementos de Derecho Procesal Penal y Garantías del Proceso” para la Tecnicatura Universitaria en Seguridad Pública y Ciudadana (orientaciones: función policial y comunicaciones) del Instituto Universitario de la Policía Federal Argentina, profesor titular de enseñanza media, asesor en aplicación evaluativa del Ministerio de Educación CABA (ICCS-2009). drdmms@gmail.com.

VALORACIÓN EPISTEMOLÓGICA DE LOS CONTENIDOS EN LA PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA: ¿QUÉ MERECE SER ENSEÑADO?

No todo contenido merece ser enseñado, sino solo aquello que reviste la relevancia, precisión y necesidad acorde con lo que prescribe el currículum. Este es el primer control epistemológico que ejerce el docente al preguntarse: ¿qué es lo que puede ser enseñado? ¿Hay algo valioso para ofrecer? Y en su caso, ¿cuál es su valor?

El valor que les revista el docente a los contenidos tendrá efectos en las representaciones sociales que construya el alumno respecto de dichos contenidos. Si se le adjudica carácter científico a contenidos que no han sido obtenidos sobre la base de un método científico, o se afirma la validez de una investigación científica en un universo distinto al investigado o se extiende su validez a ámbitos ajenos a aquel que fue investigado (por ejemplo cuando se cree que los resultados de investigaciones sociales realizadas en Europa son válidas también para describir nuestra realidad sin tener en cuenta las diferencias sociales, culturales y económicas entre la investigación y la realidad que se trata de describir).

La importancia de los contenidos no emana de la voluntad del docente, sino de los criterios según los cuales la comunidad académica, ya sea científica o disciplinar, le otorga validez a dichos contenidos. Por lo contrario, si la validez de los enunciados dependiera solo de lo dicho por el maestro, en nada se diferenciaría la enseñanza en el aula de una reunión de una secta (Cardinaux y Palombo, 2007).

La pregunta sobre la validez de los contenidos debe empezar a responderse al momento de planificar (Chevallard, 2009). El propio docente debe ser consciente de que en el aprendizaje no solo se juegan los contenidos enseñados, sino también aquellos que constituyen la formación anterior del alumno, por lo que a la validez anteriormente reseñada de los contenidos, se le suman los obstáculos epistemológicos (Bachelard, 2000) en el acceso a dichos contenidos.

Se trata de una tarea de construcción (aproximarse con rigor epistemológico al saber disciplinar), pre-construcción (creación de un objeto didáctico que reemplace al saber disciplinar, sin traicionarlo, y que permita al alumno un acercamiento al saber disciplinar) y reconstrucción

(los procesos de *asimilación* y *acomodación* [Piaget, 1991] que realizarán los alumnos para internalizar los contenidos).

Por otro lado, el control epistemológico que aquí se propicia no puede ser delegado al autor de ningún libro, ya que el docente estaría entregando por completo el control del contenido a un tercero, reemplazando el objeto didáctico (la construcción creada por el docente que permite al alumno aproximarse al contenido), por un constructo generado por alguien que no estará presente en la clase (incapaz de reformular las actividades y los contenidos a los alumnos reales). No existe una única manera de aprender por lo que tampoco existe una fórmula para enseñar, y un libro o la bibliografía no puede reemplazar el trabajo docente.

Ello no implica despreciar o no utilizar los libros escritos por juristas, sino que debe tenerse en cuenta que el autor de dichos libros realiza una interpretación del saber disciplinar al que estaremos atados y seguiremos ciegamente si es nuestra única fuente de contenido enseñado. Estaremos engañándonos si creemos que meramente repetirlo implica automáticamente reproducir conocimiento válido. El trabajo del docente quedará relegado a una suerte de “teología laica” si su única función es la mera reproducción de textos, relegando al aprendizaje en la mera repetición memorística de estos.

Pertenece al campo de la epistemología también el repensar aquellas preguntas, problemas o hechos que dieron origen al contenido que se desea enseñar. Una disciplina no se genera de manera espontánea. En el caso de la disciplina del derecho, la organización jurídica de una sociedad no se realiza por capricho o azar, sino que tiene su origen en preguntas profundas de la cultura que se reiteran en la historia de la humanidad. Tales preguntas nos introducen como sujetos en la cultura, y son estas las que nos hacen partícipes de la cultura humana (Meirieu, 2001). Ello resignifica el contenido, lo contextualiza, lo dota de sentido para el alumno.

Además de lo ya advertido, la propia acumulación del conocimiento disciplinar también puede redundar en un obstáculo epistemológico (Bachelard, 2000). Al igual que en otras disciplinas, el conocimiento que actualmente ha alcanzado el estatus de legítimo por parte de una comunidad académica obstaculiza tanto la creación de nuevos contenidos como

la propia metodología de la enseñanza. La presentación de un conocimiento como acabado impide al alumno reflexionar y repensar la disciplina, ya que cualquier otro posicionamiento sería disciplinariamente erróneo. Si bien esto permite a la disciplina mantener una estabilidad interna, también demora cualquier cambio. Ello nos lleva a preguntarnos sobre el espacio que ocupa el pensamiento crítico dentro de la enseñanza de nuestra disciplina, ya que el excesivo recelo por mantenerla inalterada también impide repensarla de manera crítica, incluso aplicar lo que ya se conoce, o se considera válido como conocimiento en ese momento, de manera distinta a lo que lo hace el referente teórico estudiado. Si bien es difícil que los alumnos realicen innovaciones teóricas dentro de la disciplina jurídica durante su trayecto formativo, de alguna manera la acumulación de contenido disciplinar, cuyo nombre “disciplinar” proviene del disciplinamiento y estructuración mental que generan dichos contenidos al momento de ser aprendidos, dificulta que en el futuro el profesional exalumno piense en términos distintos a los que ha estudiado.

A nivel de la metodología de la enseñanza, considerar a los contenidos jurídicos como acabados y finales también impide repensar estrategias de enseñanza distintas a la mera reproducción de los contenidos. ¿Qué sucedería si por la interacción con los alumnos termino por replantearme la validez de los contenidos que enseñé sin tener herramientas para poder sostener de manera última y eficaz su actual validez? Enfrentarse a esta pregunta implica también reconocer la temporalidad y, en algunos casos, fragilidad de los contenidos disciplinares, especialmente en disciplinas como la jurídica que tienen serias dificultades para considerar que lo que se enseña, las categorías de análisis de las leyes reseñadas y elaboradas por juristas, tengan validez científica. En cambio, una forma de esquivar esta pregunta consiste en una enseñanza que meramente reproduzca los contenidos, siendo la clase magistral una estrategia útil para esta empresa. En este sentido, el pensamiento crítico como metalenguaje que revisa de manera constante los contenidos disciplinares y los datos de la realidad que lo sustentan se transforma en la mera reproducción de las críticas realizadas por los autores cuyos trabajos se consideran válidos disciplinariamente. Es de esta manera que este pensamiento crítico se queda en la mera reproducción de las opiniones de otros, descartando a los alumnos como

productores de sus propias críticas y, por ende, impidiendo que dialoguen con los contenidos para poder aprenderlos.

La incorporación de aprendizajes no deja inalterado al alumno, sino que lo transforma, lo modifica, tanto en la forma de ver el mundo como a sí mismo. Vale la pena reseñar que en el desarrollo de la Criminología Crítica, algunos autores llegaron a poner en duda su carácter de *criminólogo*, como sucedió con Darío Melossi (1982) y Paul Hirst (1975), al no poder conciliar sus críticas a la criminología con su propio rol de *criminólogo*, renunciando a pertenecer a dicha categoría. El conocimiento que construyeron modificó incluso su autopercepción como individuos.

El pensamiento crítico resulta todo un reto en su introducción en la enseñanza del derecho si los alumnos se aferran a una determinada concepción de *legitimidad* de las instituciones de control social, como si fuera absoluta. Para aproximarse a dichos temas se requiere una propuesta didáctica que trate de desarticular las creencias y conocimientos protodisciplinarios previos de cada uno de los alumnos (Litwin, 1998), pero que a su vez no trate de domesticar su pensamiento.

La falta de sustento empírico de muchos de los contenidos en la enseñanza del Derecho también resulta ser una dificultad que se encuentra dentro del campo de la epistemología. El docente, al momento de planificar y de preconstruir el objeto didáctico que presentará a los alumnos (Chevallard, 2009), no puede desconocer la existencia o ausencia de datos empíricos que sustenten las afirmaciones que realizará frente a sus alumnos, siempre y cuando decida dotar a los contenidos de una validez científica. En caso de no existir, o de tratarse de posicionamientos filosóficos, o meras opiniones de los autores, resulta propio de una buena enseñanza (Fenstermacher, 1989) aclarar su grado de validez a los alumnos. Por más que la teoría nos parezca valiosa, no puede el docente imponer validez al conocimiento por su propio deseo de considerar algo que no es, o al menos no es así por las consideraciones de validez de la propia comunidad científica en ese momento histórico determinado.

También es posible que los contenidos que el docente considera comprensibles no lo sean para los alumnos. El aprendizaje, como la reconstrucción de los contenidos a partir de conocimientos previos, exige que el docente tenga en cuenta que el conocimiento no es comprensible por

sí mismo, sino que interactúa con un sujeto: el alumno. El docente no sólo se encuentra en la obligación de construir un objeto didáctico válido epistemológicamente para la disciplina que enseña, sino que debería posibilitar al alumno la comprensión de dichos contenidos, es decir, incorporarlo más allá de la mera reproducción de información, haciéndolo formar parte del conjunto de conocimientos que él posee. De esta manera, la incompreensión de un saber no radica en un defecto del alumnado, sino en un defecto del constructo didáctico realizado por el docente. El error del alumno, como se señalará más adelante, resulta ser una herramienta útil de trabajo para repensar las construcciones que realiza el docente al momento de planificar su enseñanza.

A los problemas anteriormente reseñados respecto de la validez disciplinar de los contenidos, se suma la falta de conexión de los conocimientos válidos con otros de la misma disciplina, pero pertenecientes a otras ramas. En ocasiones, algunas ramas del derecho utilizan marcos teóricos contradictorios entre sí, lo que lleva al estudiante a considerar al mismo tiempo válidos, dentro de la misma disciplina jurídica, contenidos contradictorios en su fundamentación teórica. La división en ramas del derecho, cuya separación es arbitraria y tan solo de tipo didáctico, genera también una falta de comunicación entre sectores de un mismo sistema normativo. Aparentemente, el desarrollo de cada rama del derecho se realiza de manera independiente a la otra, y hasta a veces contradictoria: por ejemplo, mientras que en algunas ramas del derecho se sostiene la autonomía de la voluntad de las personas y su libre consentimiento, en otras se sostiene su determinación por cuestiones económicas, sociales y culturales que ponen en crisis su libertad en tomar decisiones. Es distinto en las ciencias, en donde los “descubrimientos” realizados en una determinada especialidad reformulan lo que se considera válido para el resto de las ramas. En el derecho, tanto su producción como su enseñanza parecen estar aisladas contradiciéndose de manera tal que es difícil sostener que pertenezcan al mismo sistema legal. Esta problemática afecta al docente al momento de construir el objeto didáctico, el cual posiblemente colisione con otros contenidos disciplinares de otras ramas del derecho.

También pareciera que el derecho se desarrolla de manera independiente a otras disciplinas sociales. Al igual que lo que sucede con las

ramas del derecho, sucede con otras disciplinas, por lo que muchas veces se traducen de manera errónea contenidos de otras disciplinas a la disciplina jurídica. ¿Hasta qué punto conocer solamente una disciplina me permite traer categorías de otras disciplinas a la mía con validez epistemológica? Especialmente en el derecho, que es difícil de ser pensado sin los aportes de la sociología, la economía, la política, la antropología, la lingüística y la filosofía, entre otras. La falta de conocimiento de otras disciplinas que atraviesan al derecho también es un problema que afecta a la validez epistemológica de las construcciones didácticas realizadas por el docente.

LA PRECONSTRUCCIÓN DE LOS CONTENIDOS Y OBSTÁCULOS DE LOS EDUCANDOS: ¿CÓMO SE VA A ENSEÑAR?

La etapa de preconstrucción no es ajena a la vigilancia epistemológica que se debe mantener en el proceso de enseñanza. Al momento de crear el objeto didáctico, en el proceso de transposición didáctica como mediación entre el “*saber sabio*” y el “*saber enseñado*” (Chevallard, 2009), se debe respetar la lógica interna de la disciplina, ya que este será el vínculo entre ambos tipos de conocimiento. Si se sustituye el objeto disciplinar por un objeto didáctico tan distinto que ni siquiera comparten la misma forma de interrelacionar *ideas*, no podrá ser utilizado para la transmisión de conocimientos. Pasa algo similar con las metáforas; una metáfora cercana a los objetos que representa, prontamente nos lleva a entender la relación de ideas sobre dichos objetos. En cambio, una metáfora tan oscura que nos impida saber a qué se está haciendo referencia, pierde cualquier tipo de significado y se vuelve inútil.

Como se ha señalado, preconstruir es crear una serie de objetos didácticos que permita generar las condiciones de posibilidad necesarias para el proceso de aprendizaje, pero no pensando en un alumno abstracto o genérico, sino en los reales. Ello obliga al docente a anticiparse, debiendo prever las dificultades que se podrán presentar en la clase y la forma en que los alumnos interactuarán con los objetos didácticos planificados. La preconstrucción es tan importante que determina en gran medida la naturaleza del acto. La planificación es la manifestación explícita de la intención de enseñar, y sin intención no hay acto de enseñanza.

En el acto de enseñanza también se juegan problemáticas epistemológicas. Una de ellas es la construcción de autoridad en el aula, la cual no nace meramente con la posesión de un cargo en una facultad u otro tipo de establecimiento educativo, sino con el reconocimiento por parte del alumno de un determinado conocimiento en ese otro que viene a enseñar (Pierella, 2014). Y no sólo eso, también con la capacidad de quien detenta ese conocimiento de poder transmitirlo. Aquí pueden observarse dos cuestiones: la validez epistemológica de los contenidos que son enseñados por el docente impacta en el vínculo con el alumno al momento de enseñar esos contenidos. Asimismo, la validez de los métodos utilizados para lograr la comprensión de los contenidos por parte de los alumnos también impacta en dicho vínculo y en la construcción de la autoridad en el aula. Mientras que del primer problema se ocupan los marcos teóricos válidos de la disciplina, del segundo problema se ocupa el marco teórico de la didáctica. He aquí que el conocimiento sobre la didáctica forma parte de las herramientas de validez epistemológica en la enseñanza de una disciplina: no sólo importa que el contenido que se va a enseñar sea válido, sino que también debe ser válida la metodología por la cual se enseña. No es posible analizar epistemológicamente lo ininteligible, por lo que el reconocimiento de la validez disciplinar de los contenidos se encuentra mediado por los métodos de enseñanza.

La metodología de enseñanza impone la construcción de un objeto didáctico distinto al saber que se intenta enseñar (Chevallard, 2009). De aquí surge otro problema: ¿hasta qué punto se confunde el saber disciplinar con el objeto didáctico? Esta pregunta interpela nuestra autobiografía como alumnos: por ejemplo, en las características de los contratos, ¿acaso no fueron creadas para comprender un fenómeno jurídico? Ahora bien, ¿cuántas veces el “saber” que se buscaba que uno como alumno aprendiera era la clasificación por sí misma y no el objeto que se buscaba clasificar? Así, la clasificación termina por convertirse en un saber autónomo desprendido de aquellos fenómenos que trata de clasificar y aprender. La reproducción de la clasificación no indica la comprensión del fenómeno jurídico al cual se dirige, sino por el contrario es el conocimiento de la clasificación más allá de cualquier otro objeto. Es lo mismo que confundir la clasificación de las partes de un león con el león mismo.

Otra ilusión en las aulas se presenta en el convencimiento del docente de que los alumnos entienden porque no hay ninguna pregunta en la clase o porque los educandos ponen “cara de entender” (como si expresaran con su rostro un “Ajá”). Al docente no le alcanza con mirar a los alumnos para verificar entendimiento; para ello debe realizar una investigación áulica bajo el modelo de “investigación-acción” (Stenhouse, 2004). La conducta de los alumnos en el aula no responde necesariamente al reflejo de lo que les pasa, sino al oficio de alumno (Perrenoud, 2006), es decir, las estrategias de comportamiento que les han resultado útiles para aprobar las materias y generar agrado en el docente. La investigación no es ajena a la labor docente en la práctica de la enseñanza; no solo debe investigar para preconstruir el “saber enseñado”, sino que además debe investigar para comprender qué es lo que el alumno reconstruyó con el objeto didáctico creado por el docente.

El docente debe ser consciente de que los alumnos no llegan al curso con los mismos conocimientos previos. En un curso pueden coexistir alumnos con grandes deficiencias de conocimientos previos, dificultades en la comprensión y redacción de textos, y otros con largos trayectos educativos en otras carreras universitarias. Más ricos, más pobres, con más y menos tiempo para el estudio, con grandes diferencias de edades (de chicos de 18 años hasta gente mayor a los 70 años), de distintas extracciones políticas, incluso personas que son investigadores en otras disciplinas, y cada uno de ellos posee particularidades en la forma en que abordan y entienden los contenidos. Ello multiplíquese por ochenta o noventa alumnos en los cursos de los primeros años de la carrera de abogacía en las universidades masivas como la de la Universidad de Buenos Aires. Estas dificultades deben ser sorteadas por el cuerpo docente, como cátedra y como equipo pedagógico, y para ello se debe desplegar una estrategia adecuada para lograr enseñar todo a *todos*.

Al momento de construir los objetos didácticos, deberá el docente tener en cuenta la multiplicidad de características que posee el alumnado, adecuar los contenidos a las necesidades de cada uno, y transmitir no sólo los contenidos propios de la disciplina, sino pensar en la construcción de los contenidos a partir de los conocimientos y creencias de los propios alumnos. Esto escapa a la planificación y necesariamente el docente debe tener en cuenta lo que sucede en el acto mismo de enseñanza. Las in-

investigaciones sociales en educación permiten prever distintas configuraciones áulicas, pero no pueden predecir la manera más eficaz de actuar con un grupo determinado de alumnos (Stenhouse, 2004).

Ello requiere tanto observar las particularidades del aula durante las clases como tomar decisiones sobre la marcha: investigación en la acción. Además, es necesario reflexionar posteriormente a la clase sobre los resultados de la estrategia didáctica utilizada (su adecuación al objeto de estudio, al grupo de alumnos, etc.). Ello se desarrolla como una investigación, pero no de índole científica, ya que en este caso el sentido común del docente tendrá un papel preponderante y la validez de las conclusiones de la investigación comprenderán sólo a ese contexto áulico (Stenhouse, 2004).

El docente deberá diagnosticar lo que sucede en el aula, la interacción con los alumnos y los alumnos entre sí, y los objetos didácticos propuestos, las exigencias cognitivas que requiere cada una de las propuestas didácticas, la motivación que se logra en los alumnos para que aprendan, los resultados de la evaluación de lo que se ha enseñado.

En esta interacción se encuentra presente el lenguaje, que constituye otra dificultad epistemológica más en el proceso de enseñanza. ¿Hasta qué punto el lenguaje técnico de una disciplina facilita la comprensión de esta o, en cambio, multiplica por dos los problemas? ¿Es suficiente un lenguaje artificial para evitar los problemas de denominar las cosas con el lenguaje común, o además de arrastrarse al lenguaje técnico los problemas del lenguaje común se crean nuevos problemas?

Quien ingresa a la carrera de derecho se enfrenta visiblemente a este problema: ante la gran cantidad de palabras técnicas supuestamente unívocas que incluso pueden resultar confusas en la propia disciplina (v. gr.: dependiendo de la rama del derecho o del instituto jurídico del que se hable pueden incluso compartir significado, como es el caso del “dolo”, cuyo significado en derecho civil y penal difiere respecto a la responsabilidad del sujeto en un ilícito, y si hablamos de nulidades de los actos jurídicos, le agregamos otro significado técnico específico). El alumno debe aprender a escribir y leer en la clave técnica que se le exige en derecho, lo cual implica que debe poder identificar términos normativos, descriptivos, científicos, doctrinales, e incluso de otras disciplinas, espe-

cialmente la filosofía, la política y la sociología. Y no solo eso, sino que existe una gran variedad de autores que le atribuyen distintos poderes descriptivos a los mismos términos, o describen el mismo fenómeno con términos técnicos completamente distintos. A diferencia de otras disciplinas, en donde las comunidades suelen ponerse de acuerdo con qué nombre le ponen a los objetos, en derecho esto no sucede con frecuencia.

Por último, corresponde mencionar el falso dilema entre lo teórico y lo práctico. A veces se tiene la idea de que lo práctico le quita tiempo a lo teórico y viceversa. Incluso suele tenerse un concepto errado de qué contenidos son teóricos y cuáles prácticos, como es el caso del uso de la jurisprudencia que, engañosamente, parece práctico, pero que en realidad su contenido es teórico si queremos a través de ella comprender un fenómeno jurídico. En cambio será práctico si deseamos estudiar la administración de justicia. Respecto a la distribución de un tiempo siempre escaso entre los contenidos, se tiene muchas veces la idea de que la práctica de la disciplina está reservada a la materia de práctica profesional, mientras que los docentes de práctica profesional miran con horror a sus alumnos que, si no trabajan en un estudio jurídico o en el Poder Judicial, carecen de herramientas para transformar los conocimientos teóricos previos en el libelo necesario para un conflicto puntual.

Pero resulta que lo teórico y lo práctico pueden ser mutuamente enriquecidos si se los plantea correctamente en el objeto didáctico. Las observaciones en el campo mismo de los hechos (ir a cárceles u observar el trabajo que se realiza en los juzgados, en otras dependencias públicas, en estudios jurídicos, etc.) permiten al alumno conocer aspectos prácticos de la realidad como profesional. También puede realizarse actividades en el aula que permiten la puesta en movimiento de los contenidos conceptuales y el ejercicio de competencias prácticas, ejemplo de ello son las simulaciones, el uso de nuevas tecnologías, ejercicios de aplicación de contenidos conceptuales, los juegos de roles, ejercicios de argumentación, etc., que permiten que el contenido teórico y el procedimental compartan el mismo espacio y se genere entre ellos una sinergia. Lo práctico permite dotar nuevamente de sentido a los contenidos enseñados y permite al alumno vislumbrar la relación epistemológica que existe entre el *saber enseñado* y el *saber sabio*.

BIBLIOGRAFÍA

- ANITUA, Gabriel Ignacio, *Historias de los pensamientos criminológicos*, Buenos Aires, Editores del Puerto, 2005.
- BACHELARD, Gastón, *La formación del espíritu científico*, México, Siglo XXI, 2000.
- BOURDIEU, Pierre, Jean-Claude CHAMBOREDON y Jean-Claude PASSERON, "El oficio de sociólogo: presupuestos epistemológicos", México, Siglo XXI, 2008.
- BRUNER, Jerome, *La educación, puerta de la cultura*, Madrid, Visor, 1997.
- *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*, Barcelona, Gedisa, 2004.
- CARDINAUX, Nancy y María Angélica PALOMBO, "El pensamiento crítico: llaves, rutas y señuelos", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 5, nro. 10, pp. 117-140.
- CARRETERO, Mario y Mikel ASENSIO, *Psicología del pensamiento. Teoría y prácticas*, Madrid, Alianza, 2008.
- CHEVALLARD, Yves, *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires, Aique, 2009.
- FABRIS, Adriano, *El giro lingüístico: hermenéutica y análisis del lenguaje*, Madrid, Akal, 2001.
- FAIRSTEIN, Gabriela, "¿Psicología aplicada a la educación o psicología implicada en la educación? (El caso de la teoría de Piaget)", en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA*, año XV, nro. 25, agosto de 2007, pp. 31-39.
- FENSTERMACHER, Gary, "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza", en *La investigación de la enseñanza - I*, Barcelona, Paidós, 1989, pp. 150-159.
- FERNÁNDEZ CARABALLO, Ana María, "Sobre la propuesta epistemológica de Chevallard", en *Fermentario*, Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República Uruguay, nro. 6, 2012, pp. 1-19.
- HIRST, Paul Q., "Marx y Engels sobre el delito, la ley y la moralidad", en *Criminología Crítica*, de Taylor, Walton y Young (comps.), México, Siglo XXI, 1975.
- LITWIN, Edith, "El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda", en *CA Corrientes didácticas contemporáneas*, de Alicia Camilloni et al., Buenos Aires, Paidós, 1998, pp. 92-115.
- MEIRIEU, Philippe, *Frankenstein educador*, Barcelona, Laertes, 2001.

PROBLEMÁTICAS EPISTEMOLÓGICAS EN LA PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA DEL
DERECHO

DAVID MANUEL MOSQUERA SCHVARTZ

MELOSSI, Darío, “¿Está en crisis la criminología crítica?”, en *Revista Nuevo Foro Penal*, nro. 26.

PERRENOUD, Philippe, “Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar”, México, Grao, 2007.

– *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*, Madrid, Popular, 2006.

PIRELLA, María Paula, *La autoridad en la universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes*, Ciudad de Buenos Aires, Paidós, 2014.

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

– *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid, Morata, 2004.

Fecha de recepción: 16-12-2013.

Fecha de aceptación: 15-12-2014.

Derecho... ¡al cine!: crónicas de experiencias cinematográficas en el aula

MARÍA JIMENA SÁENZ¹

Este libro está dedicado a los empleados de comercio de mi ciudad que dividieron sus vidas entre el cine y la oficina.

NICOLÁS OLIVARI. Dedicatoria de
La musa de la mala pata (1926)

Yo rescato mucho de tribunales (...) el abogado (...) tiene una especie de propensión al cine (...) Es interesante escuchar a un abogado, porque aparte del invento de teorías que necesariamente debe hacer para defender casos a veces indefendibles, tiene que trabajar con ficción.

E. A. VIGO, entrevistado por Curell, 1995

RESUMEN

Este trabajo ofrece una reflexión sobre la experiencia de introducir el cine en las aulas de un curso de Derecho Constitucional durante los últimos años y, en el trayecto de esa reflexión sobre una práctica pedagógica en el ámbito jurídico, propone una reconstrucción de los problemas y perspectivas que abre la vinculación del cine y el derecho.

PALABRAS CLAVE

Cine y derecho - Derecho constitucional - Enseñanza del Derecho.

¹ Becaria doctoral (ICJ-CONICET). La experiencia que se relata aquí se enmarca en el curso de Derecho Constitucional, Comisión 1 (UNLP) junto a Miguel A. Benedetti. A él le agradezco la lectura, comentarios y sugerencias sobre versiones previas de este trabajo. mjimenaesenz@hotmail.com.

Law and cinema: chronicles of cinematographic experiences in a constitutional law classroom

ABSTRACT

This paper offers a reflection on the experience of introducing cinema in a constitutional law classroom and, in the course of that reflection about a pedagogical practice in the legal arena, it proposes a reconstruction of the “law and cinema” studies.

KEYWORDS

Law and Cinema - Constitutional Law - Legal Education.

I. LUZ, CÁMARA...

No es una sorpresa que quienes estamos involucrados de uno u otro modo en el mundo gris del derecho tenemos “una especie de propensión al cine”. Guiados a veces por la necesidad de “dividir nuestras vidas”, por separar esa parte árida de “teorías que necesariamente debe hacer para defender casos a veces indefendibles” y generar un espacio vital diferente, los abogados van al cine. Esa propensión al cinematógrafo de los personajes ligados al mundo del derecho –abogados, oficinistas, empleados tribunales, jueces, legisladores, profesores– que registran las dos frases que tomo como epígrafe parece mantenerse constante desde la irrupción del cine como medio de entretenimiento masivo en la Buenos Aires de Nicolás Olivari durante las primeras décadas del siglo XX y la conflictiva relación que esta forma de entretenimiento popular mantenía con los circuitos letrados; hasta la década del noventa en la que se sitúa la entrevista de Mónica Curell al artista platense Edgardo A. Vigo, década que marca la consolidación de la “cultura de masas”, la “era de las imágenes” y el nuevo lugar del cine –y la televisión– en ese contexto.

Pero no sólo la práctica de “ir al cine” de los abogados une al cine con el derecho, también los abogados, jueces y juicios forman una parte central del imaginario cinematográfico. Abundan las películas que tienen

como eje central de la trama episodios y tópicos jurídicos clásicos, que representan personajes y vicisitudes del mundo del derecho o que asumen incluso la forma del juicio como estructura de la narrativa cinematográfica.

También puede pensarse que algunas películas han tenido un cierto impacto en la legislación y el reconocimiento de derechos. Un ejemplo de los últimos años que hace visible una relación inusualmente directa entre un film y un cambio legislativo es lo que sucedió en Bélgica luego del estreno de la película *Rosetta* (1999) escrita y dirigida por Luc y Jean-Pierre Dardenne.² La película narra la historia de la joven Rosetta y sus infructuosos muchas veces, desesperados otras, intentos por ingresar al mercado laboral. En ese camino, vive una vida nómada en una casa rodante acompañada de su madre alcohólica y sufriendo el desgaste de una úlcera que cifra el cansancio de una búsqueda denodada por encontrar un lugar estable económica, social y emocionalmente. En su contexto de producción –la película es una producción franco-belga de fines de la década de los noventa–, *Rosetta* fue vista como un ejemplo de la crisis nacional que atravesaba Bélgica, mostrando uno de los costados más oscuros de esa crisis: la conformación de una generación de jóvenes que quedan marginados económica, social y afectivamente de la ciudadanía. Durante el año siguiente a su estreno, el gobierno belga sancionó legalmente lo que fue conocido como el “plan Rosetta” con el fin de desarrollar más empleos para los jóvenes crónicamente subempleados como la ficcional Rosetta, incentivar la generación de empleos durante los primeros seis meses de terminados los estudios y prohibir a los empleadores pagar menos del salario mínimo a sus trabajadores adolescentes.³

El cine, el uso de las imágenes y del reservorio de formas de presentarlas y tramarlas con una historia que se quiere contar, también ha funcionado como una herramienta en las luchas políticas y jurídicas de

² El film resultó ganador de la palma de oro y premio a la mejor interpretación femenina en el Festival internacional de Cannes, 1999.

³ Para un lúcido análisis de la película que registra su impacto sobre el lanzamiento del “Plan Rosetta”, ver BERLANT, Lauren, *El corazón de la nación. Ensayos sobre política y sentimentalismo*, pról. de Rosana Reguillo, trad. de Victoria Schussheim, México, FCE, 2011, pp. 113-158. Para más información sobre el “Plan Rosetta” consultar [en línea] <<http://www.droit-fiscalite-belge.com/article7.html#fn1>> [chequeado por última vez en diciembre de 2013].

ampliación de la ciudadanía de distintas maneras. Para el caso argentino, baste con recordar el cine político que de diferentes maneras se realizó durante las décadas de los 60 y 70 en el seno de los grupos “Cine de la base” asociado a la figura de Raymundo Gleyzer y “Cine liberación” liderado por Octavio Getino y Fernando Solanas, y el tránsito hasta un género actual de “cine por los derechos humanos” que circula especialmente en festivales temáticos que llevan ese nombre.

La crónica que se esboza aquí es parte de esa propensión del abogado al cine y narra las vicisitudes de la experiencia de llevar el cine al aula de derecho constitucional, de introducir esa línea de fuga cinematográfica de “las teorías que necesariamente debe hacer” –aprender y enseñar el abogado constitucionalista– en el centro mismo de las teorías, casos judiciales, textos legales que tradicionalmente discutimos en las clases y en nuestras aproximaciones al derecho. La crónica sigue el ritmo, las marchas y contramarchas a las que nos enfrentamos en lo que se presentó como una doble tarea conflictiva: enseñar y aprender derecho, *reproducir* de uno u otro modo el mundo del derecho, y mantener, por otro lado, algo de la experiencia *singular* del cine, esa capacidad de las películas de “dividir” la vida, como la llama el epígrafe de Olivari.⁴

El trabajo se organiza a partir de dos agrupamientos de algunos films que proyectamos en el curso –y se agregan también otros que aún no llevamos al aula– en distintos segmentos temporales a partir de 2008. Estos agrupamientos intentan reconstruir también los modos y los problemas de la vinculación del derecho y el cine. El primero –sección II.A– se refiere entonces a una entrada tradicional del área “derecho y cine”: las representaciones del mundo jurídico en las películas. Pero también pretende introducir su reverso: el uso de la imagen y de técnicas cinematográficas por el derecho y sus instituciones. El segundo agrupamiento –sección II.B– se refiere a películas que mantienen una relación particular no sólo con temas vinculados al derecho, ampliando el género “películas de juicios”, sino que también incorporan una reflexión sobre su/s au-

⁴ Un argumento similar con relación al uso conflictivo de las artes en general, y la literatura en particular, en la enseñanza y la producción de conocimiento jurídico se encuentra desarrollado en CARDINAUX, Nancy, “La literatura en el proceso de investigación y enseñanza del Derecho”, en *Revista Derecho y Ciencias Sociales*, octubre, nro. 11, 2014, pp. 58-70.

diencia/s y los modos de producir imágenes y de construir historias, abriendo con estos ingredientes nuevas formas de explorar la relación “cine y derecho”. Finalmente, se ofrecen algunas líneas que concluyen el derrotero de llevar el cine a un aula de derecho con algunos interrogantes.

II. ¡ACCIÓN!

A. *EL DERECHO EN EL CINE: PELÍCULAS DE JUICIOS, JUICIOS DE PELÍCULA*

Nuestra primera opción a la hora de llevar el cine y las imágenes en movimiento al aula fue el género “películas de juicios (célebres)”: *Separados pero iguales* (1991) y *Tierra fría* (2005).⁵ Ambas cuentan y enmarcan de modos distintos la historia de dos casos resonantes del derecho constitucional comparado: el reconocido caso “Brown” resuelto por la Suprema Corte norteamericana, mediante el que se dio fin a la segregación racial en las escuelas norteamericanas en los años 50⁶ y, en el caso de *Tierra Fría*, la primera acción de clase por acoso sexual en los Estados Unidos entablada contra una empresa minera en el estado de Minnesota en la década de los noventa.⁷

Nuestro objetivo mínimo era, por un lado, plantear en la clase casos relevantes del derecho comparado en materia de igualdad –racial, en el caso de *Separados pero iguales*; de género, en el de *Tierra Fría*– que no se encuentran traducidos de manera completa⁸ y, a la par, hacerlo a través de una fuente de conocimiento y producción del derecho en algún punto “profana” como es el cine frente a los tradicionales libros, manuales y publicaciones oficiales de jurisprudencia. Lo que nos interesaba era aprovechar el medio fílmico *instrumentalmente* para reflexionar sobre algunas cuestiones que veníamos trabajando en las clases y aprovechar también la particularidad del medio fílmico para reflexionar de *otro modo* sobre

⁵ Entre las películas que se pueden pensar dentro del género “películas de juicios” podrían incluirse: *Roe v. Wade* (1989), *Una acción civil* (1999), *El juicio de Nüremberg* (1961), *Doce hombres en pugna* (1957).

⁶ “Brown v. Board of Education of Topeka, Kansas”, 347 U. S. 483 (1954).

⁷ “Jenson v. Eveleth Taconite Co.”, 130 F. 3d, 1287 (8th Cir. 1997).

⁸ Cabe destacar que el caso “Brown I” y también aquel conocido como “Brown II” se encuentran traducidos en MILLER, Jonathan *et al.*, *Constitución y Derechos Humanos*, Buenos Aires, Astrea, 1991, t. 2, pp. 1544-1553.

esas mismas cuestiones. Este uso del cine transcurrió de maneras diferentes en relación a cada película.

En el caso de *Separados pero iguales*, la proyección tendía principalmente a presentar el caso “Brown” de una manera amigable a los estudiantes, sacando al “derecho de los libros”, sorteando la dicotomía con el “derecho en acción” y pasando a un estadio intermedio: “el derecho en la pantalla”.⁹ La película incluía una guía minimalista que se dedicaba a llenar los vacíos del marco de representación del film y a cuestionar, en ese sentido, la representación del derecho en la película. Así, la guía incluía algunos puntos de clarificación legal (i. e., el complejo de casos que integraron la decisión conocida como “Brown I” y una reseña histórico-constitucional del conflicto racial en los EE. UU. y su trasfondo económico y social desde el caso “Dread Scott”,¹⁰ la guerra de secesión, la oximorónica segregación constitucional bajo la doctrina “separados pero iguales” y el reconocimiento de las corporaciones como sujetos de derecho protegidos por la Enmienda XIV contemporáneo a ese período) y otros que enmendaban erratas del subtítulo así como presentaban a los personajes históricos del mundo del derecho que aparecían en la película (i. e., Thurgood Marshall y Earl Warren). La discusión del film se planteó entonces en términos de crítica y uso de la representación del derecho y, por otro lado, aprovechando el envío de la proyección, se centró en las cuestiones problemáticas de la implementación del caso que no siempre llegamos a discutir en relación con los fallos que leemos en clase,¹¹ implementación y efectos en los cuales la película misma estaba incluida.¹²

⁹ El juego de expresiones corresponde a SARAT, Austin y Lawrence DOUGLAS *et al.*, “On Film and Law: Broadening the Focus”, en SARAT, A. y L. DOUGLAS *et al.* (eds.), *Law on the Screen*, California, Stanford University Press, 2005, p. 2.

¹⁰ “Dread Scott v. John F. A. Sandford”, 60 U. S. 393.

¹¹ Como apoyo y guía de la discusión utilizamos el breve e ingenioso balance del caso compilado e introducido por Jack BALKIN, *What “Brown v. Board of Education” should have said*, NY, New York University Press, 2002.

¹² Un ejemplo particularmente claro y convincente de este “efecto cinematográfico” de las decisiones tomadas en el ámbito del derecho, que luego redundan en un efecto jurisprudencial, es el que presenta Mezey en relación con el impacto de las “advertencias Miranda” establecidas por la Corte norteamericana en el caso “Miranda v. Arizona” (384 U. S. 436 [1966]). La decisión de la Corte tuvo para el autor más

En el caso de *Tierra Fría*, experimentamos algo diferente. La película narra las vicisitudes del primer caso de acción de clase sobre acoso sexual que llegó a un tribunal federal a partir de la historia de Josie Aimes, que cristaliza las diferentes formas de discriminación y subordinación de género que una mujer puede sufrir y usa para ello escenas de gran impacto emocional que generan identificación con la protagonista. Sucesivamente violada por un profesor, golpeada por su marido y finalmente sometida a acoso laboral, la protagonista lucha por mantener a sus dos hijos hasta llegar a demandar a la empresa minera en la que trabaja. El ejercicio que planteamos con la proyección intentó aprovechar la empatía que genera la película para plantear desagregados los distintos casos de abuso por los que pasó Josie y dárselos a los estudiantes para que los resuelvan con el apoyo de materiales de estudio relacionados con el ámbito local (i. e., imaginar que Josie se planteó la posibilidad de interrumpir el embarazo producto de la violación que sufrió y para ello leer un memorial informativo sobre el caso “A. G.” resuelto –en aquel entonces– por el Superior Tribunal de Chubut; imaginar que Josie se quejó y buscó un abogado ante el examen ginecológico prelaboral efectuado por un profesional de la salud varón al que fue sometida en la película y para argumentar el caso leer el Informe N° 38/96 de la CIDH en el caso N° 10.506 contra Argentina; imaginar una situación previa a la película en la que el capataz declara que “contratan mujeres porque la Corte los obligó” y argumentar cómo defender a una Josie que se ve rechazada por la minera por ser mujer en base a una lectura del caso “Mujeres en Igualdad y otro c/Freddo SA s/Amparo” resuelto por la Cámara Nacional de Apelaciones en lo Civil, sala H, del 16-12-2002). El efecto empático de la película que aprovechamos para continuar la escena cinematográfica con los alumnos, en gran parte está montado sobre el esquema de juicio que la película asume en la segunda mitad. Esta vez nosotros usamos el cine para generar una conversación jurídica, pero el

impacto en la cultura popular, cinematográfica y televisiva de la que efectivamente tuvo en las prácticas policiales y las estaciones de policía. Y fue esta raigambre en el imaginario cultural de las famosas advertencias la que luego construyó a la Corte a sostener el precedente e invalidar leyes que contrarían la decisión de “Miranda” (ver MEZEY, Naomi, “Law as culture”, en *The Yale Journal of Law & the Humanities*, 2001, vol. 13, pp. 55 y ss.).

cine también estaba usando el escenario legal para lograr un efecto que a su vez nosotros pretendíamos aprovechar en la clase de derecho constitucional.¹³ Este espesor mayor abre preguntas sobre la representación que dábamos por sentadas en la proyección de *Separados pero iguales* y que David Black ha caracterizado como “una sobredeterminación narrativa en la relación derecho-cine” pues “el espacio del juicio *real* es ya un espacio de representación en sí mismo, un teatro de construcción narrativa; entonces los films sobre juicios agregan una segunda capa de representación, un espesor mayor (...) los films sobre juicios lo son también sobre el proceso de representar y contar una historia”.¹⁴ Algo de esa representación doble y de otras formas de vinculación de la imagen y el derecho surgió en las clases que siguieron a la proyección en la que los grupos de estudiantes presentaban sus casos protagonizados por Josie: los estudiantes usaban no solo un tono diferente al de las clases anteriores para presentar la defensa de sus casos, sino que también concurren a la clase vestidos de manera diferente, más formal y prolija.¹⁵ Estas escenas de clase abren hipótesis sobre cómo las películas de juicios son consumidas por nosotros, los espectadores –aun por quienes no tienen todavía una experiencia en los usos y costumbres de los espacios de sociabilidad profesional de los abogados–, de manera que moldean de algún modo nuestros comportamientos y la imagen que tenemos de las personas, la vestimenta y los tonos vinculados al *métier* jurídico.

La introducción del cine en la clase nos permitió mostrar y ejercitar otras formas del derecho, desvinculadas de los Códigos y del mundo blanco y negro e inanimado de los libros, revistas y colecciones de fallos tradicionales. Ensayamos formas de *usar* al derecho para defender *dere-*

¹³ La construcción de un argumento más amplio sobre esta forma de vinculación entre el imaginario legal y la forma “de juicio” que asume el cine y la cultura popular, aun aquella desvinculada de los contenidos jurídicos, puede consultarse en CLOVER, Carol, “Law and the Order of Popular Culture”, en SARAT, A. y T. KEARNS (eds.), *Law in the Domains of Culture*, Ann Arbor, University of Michigan Press, 1998, pp. 97-119.

¹⁴ BLACK, David, *Law in Film: Resonance and Representation*, Urbana, University of Illinois Press, 1999, p. 56.

¹⁵ El incidente desafortunado de una alumna desacostumbrada al uso de tacos para ir a la facultad que disculpó su demora por la rotura de, precisamente, un taco camino a la clase, es un ejemplo de esta actitud diferencial.

chos sin detenernos en los escritos y sus formalidades, sino en el proceso de argumentación, involucramiento y compromiso con –y para– contar una historia. Pero también el cine en el aula funcionó para reorganizar el espacio y las relaciones de poder-saber: la película y la oscuridad nos pusieron por un rato a profesores y alumnos en la misma situación de observadores-espectadores, que luego convertimos en “observadores participantes” de las pequeñas historias que los estudiantes debían argumentar a partir de los casos que la película –y nosotros– proyectamos.¹⁶

El reverso de las “películas de juicio” y otros modos de vinculación del derecho y el cine en el ámbito local son “los juicios de película”: documentales sobre la contaminación ambiental en la cuenca Matanza-Riachuelo que incluían como escenario el conocido caso que llegó a la Corte Suprema de Justicia de la Nación (CSJN)¹⁷ y como protagonistas a algunos de los jueces supremos,¹⁸ y la documentación audiovisual de la nueva práctica –aún en proceso de consolidación– de las audiencias públicas publicada en el portal de noticias de la CSJN¹⁹ así como la video-grabación de la visita *in situ* de la Corte IDH al territorio del pueblo Sarayaku en Ecuador.²⁰ Este nuevo uso de la imagen por dos de las más importantes instituciones del mundo del derecho –la CSJN y la Corte IDH– para publicitar sus tareas, demostrar transparencia y construir una identidad institucional nueva en el caso de la Corte Suprema local,²¹

¹⁶ La cesión del lugar de autoridad del profesor al cine se mantuvo luego a partir de la invitación de algunos grupos de exalumnos para que contaran sus casos en clases de otros cursos posteriores, ayudando a sus compañeros a programar y proyectar los trabajos de argumentación que les tocaría hacer.

¹⁷ *Fallos*: 329:2316 (2006) y 331:1622 (2008) *in re* “Mendoza, Beatriz Silvia y otros c/Estado Nacional y otros s/Daños y perjuicios”.

¹⁸ Nos referimos a, entre otros posibles, el documental *Río adentro: una expedición al Matanza-Riachuelo* (2008), de Eduardo Anguita.

¹⁹ Disponibles [en línea] <<http://www.cij.gov.ar/audiencias.html>> [chequeado por última vez el 1-2-2015].

²⁰ La visita inédita en la historia de la Corte IDH se realizó el 21 de abril de 2012 en el marco de la resolución del caso “Pueblo Indígena Kichwa de Sarayaku vs. Ecuador”, con sentencia del 27 de junio de 2012.

²¹ La práctica de las audiencias públicas en casos trascendentes fue formalizada mediante la Acordada 30/2007 que se enmarca entre una serie de medidas tomadas por esos años tendientes a reacondicionar la imagen y el rol institucional de la CSJN luego de la crisis de 2001.

transforma a las causas, algunas causas, en verdaderos “sucesos de cinematográficos aspectos”.²² Este nuevo modo de producción del derecho alejado de sus medios habituales no solo utiliza los recursos técnicos de la cinematografía, sino también algunos de sus recursos expresivos vinculados, entre otros, al encuadre y al uso de primeros planos. Lo mismo ocurre con la forma de circulación y consumo que habilita, poniendo al receptor especializado –o no– en el lugar de un espectador del espectáculo visual capaz de ser puesto en marcha en la privacidad de los hogares que cuenten con el dispositivo técnico capaz de reproducir *on line* estas grabaciones. Entre los estudiantes, tanto el documental como los videos de audiencias o el de la visita *in situ* de la CIDH eran recibidos cual lo habían sido las películas de ficción, con la diferencia de que, al momento de armar sus trabajos de argumentación, algunos grupos de alumnos se dispusieron a contactar a esos personajes que aparecían en la familiaridad del espacio fílmico del aula para consultarlos sobre sus trabajos, sobre la marcha y avatares de los casos en los que estaban involucrados y sobre sus percepciones del rol del derecho en la causa que perseguían.²³ El formato audiovisual de consumo de materiales jurídicos pudo haber incentivado estos intentos de acercamiento y contacto con los personajes a partir de la cercanía en la que vemos a través de la pantalla los sucesos de un caso, y a las discusiones teóricas sofisticadas, imbricados en historias de gente con un rostro y una historia que contar. El efecto cinematográfico del formato particular de los videos que pasamos pareció funcionar en el doble sentido de cercanía-lejanía: veíamos actores con rostro, debates abstractos embebidos en una historia con personajes identificables (y que generan, en algunos casos, identificación): el cine trae

²² La frase está tomada del trabajo de Lila Caimari que lleva el mismo título, en el que analiza los modos de producción, circulación y consumo de los secuestros criminales en Argentina durante los años treinta del siglo XXI y las imbricaciones entre prensa y cine (CAIMARI, Lila, “‘Suceso de cinematográficos aspectos’. Secuestro y espectáculo en el Buenos Aires de los años treinta”, en CAIMARI, L. [comp.], *La ley de los profanos. Delito, justicia y cultura en Buenos Aires (1870-1940)*, Buenos Aires, FCE, 2007, pp. 209-250).

²³ Una de las anécdotas más representativas de estos “contactos” fue la de un grupo de estudiantes que se comunicó por correo electrónico con representantes del pueblo Sarayaku para preguntarles por los avatares del caso luego de la sentencia y los problemas de su implementación, así como por la situación actual de los derechos de los pueblos indígenas en Ecuador.

cerca de casa cuestiones abstractas; pero también los veíamos y escuchábamos en la lejanía, como detrás de una pared, casi como se espía a una vecina y se escuchan rumores.

B. CINE Y DERECHO: AMPLIANDO EL GÉNERO

El segundo agrupamiento de películas y el segundo intento de llevar el cine al aula de derecho constitucional amplía el foco. En estos casos no elegimos películas que representen juicios, sino que tomamos algunos films que presentan cuestiones y debates vinculados al derecho en sentido amplio: así como el derecho incluye mucho más que juicios y casos, el espacio del “derecho y cine” también. Algunas de estas películas también presentan reflexiones sobre el proceso mismo de narrar cinematográficamente historias: cuestiones de construcción de perspectiva; cuestiones vinculadas a la recepción y el público del film; cuestiones vinculadas a los modos de producción de imágenes y, finalmente, modos desafiantes de pensar los usos del cine para avanzar objetivos políticos.

Una primera película que integra este agrupamiento de ampliación del género “derecho y cine” es el cortometraje de Raymundo Gleyzer *Me matan si no trabajo y si trabajo me matan* (1974). El documental, aunque algo atípico para el género y la época en la que fue filmado por los recursos expresivos que utiliza, pone en escena un conflicto colectivo del trabajo que efectivamente ocurrió en simultáneo a la filmación durante el convulsionado año de 1974, entre los trabajadores y una importante empresa (INSUD) instalada en el conurbano bonaerense. Ese conflicto incluye reclamos salariales, problemas de representatividad del sindicato e incluso del Congreso Nacional –a donde llega una marcha que reclama la sanción de “una ley que beneficie al obrero”–, pero, sobre todo, protestas y una huelga prolongada por incapacidad y muertes de obreros a causa del saturnismo provocado por ambiente y actividad laboral insalubres.

Luego de la proyección reflexionamos con los estudiantes sobre algunos de los lineamientos estéticos originales de la película que sirven también como puntapié para pensar algunas cuestiones del derecho. En primer lugar, los modos de representación de los sectores populares y los modos en que se plantean algunos casos vinculados a los derechos

económicos, sociales y culturales: si bien el conflicto tiene como manifestación más visible la enfermedad y vulnerabilidad de los obreros, el film avanza en gran parte a partir de diálogos espontáneos de los actores del conflicto, los muestra organizándose para hacer frente a la inacción patronal en medio de la solidaridad de los vecinos que también toman conciencia del problema ambiental. Por otro lado, las formas de registro de la “voz” de estos actores no se limitan a la oralidad a la que muchas veces se reduce a los sectores populares, sino que incluyen expresiones musicales que entonan el título del cortometraje, y también expresiones escritas diversas: petitorios, grafitis y pancartas con proclamas. Por otro lado, reflexionamos sobre el documental, sus formas y recursos estéticos y las audiencias a las que estaba dirigido en su contexto de producción y hoy en día. A pesar de registrar una situación lamentablemente trágica, el film recurre al humor en repetidas circunstancias que relajan la tensión del conflicto para sus espectadores y abren líneas para la imaginación. Finalmente, el film desafía también su uso pedagógico –en parte, el que nosotros le dábamos–: en una escena central del cortometraje se intercala a la narración del conflicto una serie de dibujos semianimados que explican e ironizan a la vez sobre ese valor explicativo, el funcionamiento de la plusvalía.

Otra de las películas de este segundo agrupamiento que mantiene una relación particular con temas del derecho constitucional es *Mbya. Tierra en rojo* (2006), dirigida por Valeria Mapelman y Philip Cox. La película narra la vida, la historia, las luchas y los reclamos de dos comunidades indígenas mbya guaraní: Tierra roja y Flor del monte. Usando una presentación con una voz *over* guaraní sobre el fondo de fotos en blanco y negro y grabados de libros de historia que plasman los primeros encuentros de los indígenas y el hombre blanco que resonarán a lo largo de toda la filmación, el film muestra nuevos y sucesivos “contactos”: con la televisión y el video (la película muestra escenas de *La misión* (1986) mientras es mirada por un grupo de indígenas); la llegada de un grupo de turistas japoneses; de censistas que preguntan infructuosamente sobre la inclusión de los indígenas en el régimen de seguridad social estatal y la llegada de misioneros que discuten sobre religión con los indígenas. Finalmente muestra el reclamo de las comunidades por la “gestión de su tierra” y un reclamo central sobre el final de la película

por las tierras del valle de Kuña Pirú en poder de la Universidad Nacional de La Plata. La película incluye casi de modo permanente la recepción de escenas e imágenes de la TV que miran los indígenas. Ellos usan la TV como modo de contacto con el mundo exterior, con el Estado, con los reclamos por la crisis que se escuchan de fondo en una reunión familiar; pero también para hablar de sus antepasados cuando se los ve mirando *La misión*, o bien usando las grabadoras para filmar el encuentro con los dirigentes de la Universidad para luego mostrarlo en la comunidad a la vuelta, al momento de rendir cuentas sobre el viaje a “la gran ciudad” y las gestiones sobre su territorio, donde se los escucha usar el poder de la imagen y decir “ahora están obligados a reconocernos”. Una segunda instancia de esa recepción y uso de las imágenes sucedió en el curso. La mayoría de los estudiantes se mostró sorprendido al ver que de la selva misionera el conflicto se trasladaba a su ciudad y a su Universidad, y veían cómo los indígenas en la película veían la filmación de ese encuentro, por primera vez. Discutimos en la clase sobre los modos de producir imágenes y producir historias, y los modos en los que circulan que están tematizados en el film; el respeto de la lengua; la línea narrativa que hila la voz *over* de un anciano mbya guaraní que lamenta y enfrenta las preguntas sobre el futuro cuando “la primera lluvia borra las huellas de la danza” (“el tiempo pasa y la pregunta es la misma, ¿qué pasará cuando nos olvidemos de preguntar?”), e intentamos continuar nuevamente el film en clase contando nuevas historias que surgieran de la película y argumentando nuevos casos.

En la proyección de ambas películas –*Me matan si no trabajo y si trabajo me matan* y *Mbya. Tierra en rojo*– pusimos a funcionar, en parte, los poderes de representación del cine: el poder de mostrar situaciones que pueden ayudarnos a pensar usos particulares del derecho y generar conversaciones sobre derecho constitucional de otra manera y con un encuadre distinto. Por otro lado, usamos el cine para pensar en los modos de uso y circulación de las imágenes, usos que nos llevan a pensar sobre cómo contar y mostrar historias –casos– constitucionales y cómo los casos jurídicos también podrían circular y ser consumidos y usados de diferentes modos por distintos actores sociales. Pero algo del poder del cine, de ese poder “de dividir la vida en dos” del epígrafe, se perdía. Dos películas recientes ponen en escena este problema y pueden ser útiles para refle-

xionar sobre esta cuestión, sobre los poderes del cine, sobre sus –y nuestras, como abogados– limitaciones.

El etnógrafo (2012) de Ulises Rosell y *César debe morir* (2012) pueden ser pensadas también como películas pertenecientes a este género ampliado de “derecho y cine”. La primera narra la historia de una comunidad wichi en la provincia de Salta y varios conflictos en los que se enfrentan no solo con agentes exteriores que “invaden” su territorio, sino también con la ley estatal: es, en ese sentido, una “película sobre la situación de los pueblos indígenas”. La segunda, *César debe morir*, también puede ser pensada como una “película sobre la situación carcelaria”. Ambas, sin embargo, no se agotan como películas “sobre...” sino que exceden ese marco y, en algún punto central a la trama, lo cuestionan.

Es que *El etnógrafo* es a la vez una historia sobre una comunidad wichi y sus modos de vida y resistencia, y la historia de un etnógrafo inglés, egresado de Oxford, que con su mirada nos guía en nuestra visita cinematográfica a esa comunidad. Es su extraña participación allí y su mirada la que filtra y modula nuestra mirada sobre la comunidad y la que se transforma en el centro de la película. Son sus derroteros “quijotescos” para ayudar a mejorar la calidad de vida de los indígenas los que filtran nuestra mirada, aún más externa, y cuya extrañeza es acentuada por su presencia como nuestro guía en el interior de lo que percibimos que él percibe sobre la comunidad wichi. La película no es en este sentido la documentación de la vida de la comunidad ni tampoco una película sobre el “problema de género” que se cruza conflictivamente con el “asunto indígena”.²⁴ La película puede ser vista, en cambio, como una película sobre la mirada cinematográfica, sobre el enfrentamiento de miradas y sobre la construcción de un punto –siempre inestable, siempre conflictivo– desde el que podemos acercarnos al otro.²⁵ En este sentido, *El etnógrafo* cuestiona el poder de representación del cine para poner a funcionar otro poder, particular, que es el que nos fascina frente a la pantalla, el que “divide la vida en dos”: nos muestra y nos devuelve una mirada frágil,

²⁴ Eventualmente, el mismo director filmó en otro espacio de circulación un documental –“Culturas distantes”– de uso pedagógico que se emitió como capítulo del programa *Pueblos originarios*, en Canal Encuentro durante 2012.

²⁵ Otra película que hace del juego de perspectivas y la construcción de la mirada el centro de su trama podría ser *Rashomon* (1950), de Akira Kurosawa.

como la nuestra, que tienta respuestas en un contexto inestable de una comunidad diferente, a la que sólo alcanzamos a vislumbrar mediante la historia del etnógrafo, un migrante que viene de Oxford y se instala, casi sin razón alguna, en una comunidad wichi del norte argentino.

Algo semejante sucede con *César debe morir*, que también juega entre los límites del registro documental y el arte de la imaginación. El film narra una experiencia teatral dirigida por Fabio Cavalli en la prisión de máxima seguridad de Rebibbia. La película comienza con una escena que cristaliza la intriga del film: un grupo de actores representando en el escenario del teatro de lo que luego, con la salida del público que aplaudió de pie la actuación, sabemos que es una prisión, la escena final de la tragedia *Julio César* de William Shakespeare. Lo que sigue inmediatamente es una vuelta atrás en el tiempo que comienza con un casting en el que los internos actúan y luego, a la manera de prontuario, leemos con el fondo de los primeros planos de los internos seleccionados para representar la obra, sus crímenes y condenas. El resto de la película muestra los ensayos de la obra, para los que la prisión entera se transforma en escenario de las conspiraciones, los juegos de traiciones y lealtades, el ensayo de líneas sobre lo que vale la pena pelear, sobre la libertad, sobre el deslizamiento de un líder magno hacia el autoritarismo y sobre las relaciones entre el poder y el pueblo. Vemos a los internos leer en el sentido fuerte del término, no sólo la tragedia sino también *La guerra de las Galias* de César; los vemos encarando a sus personajes respectivos –“el personaje de Bruto está en su interior” le dice un interno a otro en algún momento del film–, donde se cuelean experiencias personales a las que las líneas de Shakespeare parecen ofrecerle palabras, y los vemos también debatiendo sobre los niveles de lealtad muchas veces conflictivos que se deben mantener. Recorremos con el film la prisión de un modo inhabitual, siguiendo los espacios que sirven de escenario a la conspiración, a la adulación del líder, y la muerte durante los idus de marzo de César en el patio de la prisión bajo la mirada indulgente de los guardiacárceles que aun excedido el “tiempo de recreación” permiten a los internos “que terminen su escena”. Escuchamos durante un paneo rápido de la noche en prisión los sueños de los internos que “miran el techo imaginando la cara de sus hijos en las manchas de la pintura” y pergeñan reivindicaciones sobre su situación (“tengo derecho a una celda individual”). Si bien el recorrido fílmico nos informa de un

modo particular sobre lo inhumano del encierro (y sobre la humanidad que compartimos con quienes están encerrados), la película queda trunca en ese marco. Es que también puede ser vista como una película sobre el cine, el teatro, el arte, sus poderes y sus limitaciones para avanzar objetivos de crítica social, así como una película sobre nosotros mismos y nuestras limitaciones y prejuicios. Dos escenas particularmente inquietantes pueden servir para ilustrar este efecto más amplio: la escena en la que vemos a uno de los actores junto al director examinando el teatro de la prisión donde será representada la obra, aún en reparaciones, acariciando una silla destinada al público, imaginando quién se sentará allí, “una mujer quizás”. El afuera, las privaciones y perturbaciones del encierro, así como una imagen especular de nuestros prejuicios, se abren en ese espacio mínimo en el que la textura de una silla dispara el deseo y la imaginación del interno. Por otro lado, la escena final del film nos devuelve invertida nuestra propia mirada que intenta usar al arte cinematográfico para abrir el espacio de la prisión a otros recorridos y otras formas de pensar el castigo: luego de la representación ante el público, los guardias aparecen en escena y conducen a los prisioneros a sus celdas de encierro. Una vez dentro, el otrora Casio nos mira mientras prepara un café y dice (nos dice): “Desde que conozco el arte, esta celda se ha vuelto una prisión”.

III. CONCLUSIONES

Intentamos en este breve trabajo presentar una crónica de nuestra experiencia de vincular el derecho y el cine en el aula de derecho constitucional a partir de dos agrupamientos de películas que plantean maneras diferentes de explorar el área aún incipiente de “derecho y cine”. Nuestro derrotero y las preguntas que se abrieron en este camino están ligadas a las maneras en las que la introducción del cine en el aula puede servir para generar un corte, una disrupción tanto de los modos usuales y tradicionales de pensar, producir, reproducir y consumir derecho; como también las maneras en que puede funcionar para pensar modos alternativos y torciones momentáneas de las relaciones de poder-saber que estructuran el aula en la educación legal. Tanto el agrupamiento tradicional que piensa la relación “cine-derecho” dentro del género “películas de juicios” y en función de criterios de representación, como su reverso:

el uso de los recursos técnicos y expresivos del medio audiovisual en general, y del cine en particular, por parte de las instituciones jurídicas, así como la ampliación del foco que se plantea con el segundo agrupamiento de películas, funcionaron para desplazar al derecho de sus modos de producción, circulación y consumo tradicionales, involucrando en el espacio formal de educación legal ese otro medio y esa otra experiencia “profana” que es el cine. Por otro lado, la proyección de películas en la clase funcionó también para traer a primer plano la pregunta misma sobre las formas de producción y circulación del derecho, así como las formas activas de consumirlo y usarlo que pueden plantearse entre sectores y grupos diversos.

Usamos al cine para pensar al derecho, pero también nos preguntamos por lo que queda de esa experiencia singular de ir al cine luego de que ofreció su servicio al derecho. Para pensar ese interrogante y abrir otros nuevos vinculados a los poderes –limitados a veces y esquivos, otras– del cine en relación con la vida política y legal, recurrimos al efecto que nos generaron dos películas que parecían desafiar toda nuestra actividad reseñada anteriormente. Esas dos películas nos devuelven entonces al interrogante con el que iniciamos este trabajo: ¿cómo enseñar y aprender derecho, *reproducir* de uno u otro modo el mundo del derecho, y mantener, por otro lado, algo de la experiencia *singular* del cine, esa capacidad de las películas de “dividir” la vida, como la llama el epígrafe de Olivari?

IV. BIBLIOGRAFÍA Y FILMOGRAFÍA

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BALKIN, Jack, *What “Brown v. Board of Education” should have said*, NY, New York University Press, 2002.
- BERLANT, Lauren, *El corazón de la nación. Ensayos sobre política y sentimentalismo*, pról. de Rosana Reguillo, trad. de Victoria Schussheim, México, FCE, 2011.
- BLACK, David, *Law in Film: Resonance and Representation*, Urbana, University of Illinois Press, 1999.
- CAIMARI, Lila, “‘Suceso de cinematográficos aspectos’. Secuestro y espectáculo en el Buenos Aires de los años treinta”, en CAIMARI, L. (comp.), *La ley de los profanos. Delito, justicia y cultura en Buenos Aires (1870-1940)*, Buenos Aires, FCE, 2007, pp. 209-250.

- CARDINAUX, Nancy, "La literatura en el proceso de investigación y enseñanza del derecho", en *Revista Derecho y Ciencias Sociales*, octubre, 2014, nro. 11, pp.58-70.
- CLOVER, Carol, "Law and the Order of Popular Culture", en SARAT, A. y T. KEARNS (eds.), *Law in the Domains of Culture*, Ann Arbor, University of Michigan Press, 1998, pp. 97-119.
- MEZEY, Naomi, "Law as culture", en *The Yale Journal of Law & the Humanities*, vol. 13, 2001, pp. 35-67.
- MILLER, Jonathan, María Angélica GELLI y Susana CAYUSO, *Constitución y Derechos Humanos*, t. 2, Buenos Aires, Astrea, 1991.
- SARAT, Austin, Lawrence DOUGLAS y Martha M. UMPHREY (eds.), *Law on the Screen*, California, Stanford University Press, 2005.

FILMOGRAFÍA

- César debe morir* (2012), dir. por Paolo Taviani y Vittorio Taviani, Italia.
- Culturas distantes* (2012), dir. por Ulises Rosell, Argentina.
- Doce hombres en pugna* (1957), dir. por Sidney Lumet, EE.UU.
- El etnógrafo* (2012), dir. por Ulises Rosell, Argentina.
- El juicio de Nüremberg* (1961), dir. por Stanley Kramer, EE.UU.
- La misión* (1986), dir. por Roland Joffé, Gran Bretaña.
- Mbya. Tierra en rojo* (2006), dir. por Valeria Mapelman y Philip Cox, Argentina-Inglaterra.
- Rashomon* (1950), dir. por Akira Kurosawa (Japón).
- Río adentro: una expedición al Matanza-Riachuelo* (2008), dir. por Eduardo Anguita, Argentina.
- Roe v. Wade* (1989), dir. por Gregory Hoblit, EE. UU.
- Rosetta* (1999), dir. por Luc y Jean-Pierre Dardenne, Bélgica-Francia.
- Separados pero iguales* (1991), dir. por George Stevens, EE.UU.
- Tierra fría* (2005), dir. por Niki Caro, EE. UU.
- Una acción civil* (1999), dir. por Steven Zaillian, EE. UU.

Fecha de recepción: 13-3-2015.

Fecha de aceptación: 31-7-2015.

Históricas

Manual de Enseñanza Moral para las escuelas primarias del Estado Oriental

DON ESTEBAN ECHEVERRÍA¹

En un pueblo que sale de la esclavitud y la molicie no puede consolidarse la Libertad, sino cuando una generación ha sido educada por medio de una enseñanza adecuada a sus nuevas necesidades, que corrija los hábitos y destruya las opiniones del despotismo, y consagre las costumbres y creencias liberales.

Sin que haya unidad en la instrucción, no puede existir unanimidad en la opinión pública y el Estado se divide en fracciones...

B. CONSTANT (Ensayo sobre la instrucción pública)

RESUMEN

Con el manual de enseñanza moral de Esteban Echeverría inicia el Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales la publicación de su Colección de Obras Clásicas.

Esta obra, redactada para las escuelas primarias del Estado Oriental, fue publicada por primera vez en Montevideo en 1846. Considera Echeverría que la reforma del estado en que se encuentra la enseñanza primaria de su época requiere dos trabajos: uno sobre métodos y otro sobre la enseñanza moral. El primero consiste en encontrar aquel método que con mayor rapidez dé por resultado la instrucción del niño. El segundo constituye el tema central de la obra y es objeto de amplio desarrollo. La enseñanza moral debe preparar ciudadanos conscientes de sus deberes para consigo mismos, para con el prójimo, con la familia, con la patria y con la humanidad, conduciéndolos así a la perfección moral. Busca en la tradición de Mayo los principios inspiradores de nuestro credo so-

¹ Publicado por primera vez en Montevideo, Imprenta de la Caridad, 1846.

MANUAL DE ENSEÑANZA MORAL PARA LAS ESCUELAS PRIMARIAS DEL ESTADO
ORIENTAL
ESTEBAN ECHEVERRÍA

cial. Señala con ella una doble finalidad: emancipación y organización. Para Echeverría, esta solo puede lograrse en la Democracia, símbolo de Mayo y de nuestro credo social.

PALABRAS CLAVE

Educación - Niñez - Enseñanza primaria - Métodos - Enseñanza moral.

Manual of Moral Education for elementary schools of the Eastern State

ABSTRACT

With the manual for moral instruction by Esteban Echeverría the Publications Department of the University of Buenos Aires Law School initiates its Collection of Classic Works. This work, addressed to primary schools of the Eastern State, was published for the first time in Montevideo in 1846. Echeverría considers that a reform aimed at improving primary education requires to be focused on two kinds of remedies: on one hand, the teaching methods and, on the other hand, the moral education. The first one consists of finding the method which results in the fastest education of the child. The second one constitutes the central subject of the work and therefore is extensively developed. Moral education must prepare citizens in order to raise awareness of their own duties towards themselves, the fellow, the family, the mother country and the humanity, thus leading them to moral perfection. This work seeks the inspiring principles of our social creed in the tradition of the May Revolution. These principles are primarily directed towards a double purpose: emancipation and organization. According to Echeverría, this objective can only be obtained in Democracy which is a symbol of the May Revolution and of our social creed.

KEYWORDS

Education - Childhood - Primary Education - Methods - Moral Education.

ADVERTENCIA PRELIMINAR

Antes de poner mano a esta obra, reflexionando en vista del estado actual de la enseñanza primaria, nos pareció que para plantificarla sólidamente y levantarla a la altura de las necesidades morales del país, dos trabajos fundamentales eran indispensables: uno sobre métodos, y otro sobre enseñanza moral, completamente descuidada entre nosotros, y primera sin duda en importancia; porque el objeto de la educación es encaminar la niñez al ejercicio de todas las virtudes sociales.

El trabajo sobre métodos se reduce, en concepto nuestro, a hacer un estudio comparativo de los que se practican en Europa y en los Estados Unidos, y escoger el más adecuado y ventajoso; pues el problema sobre métodos es encontrar el que con más rapidez produzca el resultado que se busca, la instrucción del niño.

Una larga experiencia, por ejemplo, ha revelado que el método mutuo, excelente para enseñar a leer, escribir y contar, tiene inconvenientes gravísimos para la instrucción más alta, y especialmente para la moral, a la que solo satisface eficazmente el método simultáneo.

La cuestión del método en materia de enseñanza es capital.

Un método vicioso hace perder el tiempo al niño, origina gastos inútiles a sus padres, lo atrasa en su educación, lo fatiga, y dándole ideas falsas o incompletas, puede decidir de su muerte y su porvenir.

Y como el método es una regla segura para llegar por el camino más corto al conocimiento de las cosas, puede decirse con fundamento que el método es la ciencia.

Háganse muchos libros de enseñanza, sanos en doctrina si se quiere, pero cuyo método de exposición sea vicioso, y se verá que lejos de instruir al niño, no harán sino llenar su cabeza de errores y confusión.

El trabajo sobre enseñanza moral es el que hemos procurado desempeñar.

Hubiéramos podido, para allanar la tarea, copiar algo de lo escrito sobre la materia en otros países, o compaginar un librito de cuentos y máximas morales, parecido a alguno de los muchos que circulan entre nosotros.

Nos hubiera sido también más fácil escribir una obra sentimental y de agradable lectura; pero hemos creído que la educación del sentimiento

del niño es del resorte de las madres, y cuadra mejor a la mujer, en cuyo espíritu predomina como móvil principal esa preciosa facultad; que la educación racional, aunque más laboriosa, es más varonil, más propia para robustecer en la conciencia del niño las nociones del deber, para acostumbrarlo a la reflexión, para cimentar las creencias, y por último para formar ciudadanos útiles en una democracia.

Hemos pensado que tratándose de lo que importa a la vida misma de la Patria, como es la educación de las generaciones en quienes está vinculado todo su porvenir de felicidad, era preciso no contentarse con hacer una obra amena, sino pedir consejo a la reflexión y deducir del conocimiento de nuestro modo de ser social una doctrina adecuada.

Esta obrita por lo mismo, aunque en pequeñas proporciones, forma un cuerpo de doctrina, y no es otra cosa que la exposición lógica de los deberes principales del hombre y del ciudadano, considerados de un punto de vista filosófico y cristiano.

Aun cuando el pensamiento general de ella lo enunciamos en Mayo, en un discurso cuya publicación se hará pronto,² debemos al Superior Gobierno y al público algunas explicaciones que más lo transparenten, y ese es el objeto de esta advertencia.

En la introducción sentamos la base de la doctrina, y reconocemos que todos los deberes nacen de la *ley moral* o, lo que es lo mismo, de la Religión, porque, sin ella, la moral no tiene fuerza obligatoria, ni autoridad, ni sanción.

En el capítulo primero, después de los deberes para *consigo*, damos algunas nociones económicas sobre el *trabajo*.

Nos ha parecido oportuno tocar de paso este punto, porque el gran resorte para destruir hábitos y preocupaciones nocivas, es despertar tendencias contrarias. La educación popular no tiene otro fin; modificando por medio de ellas las tendencias dominantes en una época, se inicia la transformación gradual de un pueblo.

La erección por ejemplo de la Universidad de Buenos Aires, y la importancia de que el gobierno de entonces dio a los estudios profesio-

² Lo insertamos al fin de esta obrita (N. del A.) [Se refiere al discurso pronunciado en Montevideo el 25 de Mayo de 1844 y publicado bajo el título *Mayo y la enseñanza popular en el Plata*, excluido en la presente edición (N. del E.)].

nales, despertó una tendencia exclusiva por las únicas carreras científicas que podían medrar en el país. Si esa tendencia predominase muchos años tendríamos una inundación de médicos y abogados que no estaría en equilibrio con las necesidades de que estos países experimentan de hombres de esa profesión: habría un excedente de ellos, que no hallando cómo lucrar en su ejercicio, serán inútiles, y aun perniciosos a la sociedad.

Se formaría, además, insensiblemente una especie de aristocracia, no de capacidades, sino de títulos; porque el pueblo imbuido en una preocupación absurda del antiguo régimen, sólo acostumbra considerar como doctos a los doctores; y resultarían males que no es difícil calcular de antemano.

Si solo se dedicasen a esas profesiones los jóvenes de vocación pronunciada por ellas, ¿no nos veríamos libres de esas mediocridades inútiles al lustre y adelantamiento de la ciencia?

Otro tanto puede decirse de la carrera de las armas, fomentada por el estado de guerra permanente en que vivimos, y que arranca sin cesar tantos brazos útiles a la producción.

Ahora bien, para neutralizar esas tendencias nocivas es necesario dignificar las profesiones industriales a los ojos de la niñez, estimularla al trabajo, y encaminarla por otro sendero.

Otra consideración nos ha movido a tocar este punto. Hay sin dudas ciertas leyes generales que presiden en todo clima a la manifestación de los fenómenos económicos, leyes que estudian y revelan la ciencia europea; pero también es cierto que en cada país debe haberlas peculiares y análogas con la materia y los medios de producción locales, y que el trabajo, para ser fecundo, exige una dirección que tienda a armonizarse con esas leyes.

Ahí está el secreto de la preponderancia y de la riqueza de las grandes naciones industriales, y el gran problema económico que necesitamos resolver, para dar a nuestra embrionaria industria un rápido acrecentamiento.

El segundo y tercer capítulo están consagrados a los deberes para con el *prójimo* y para con la *familia*.

No hemos querido extendernos mucho en esta primera parte, relativa a la moral propiamente dicha, porque hay muy buenos libros sobre ella,

y porque pensamos que el *hogar* es el verdadero *santuario de la moral*, y que los padres son los *sacerdotes* destinados por la Providencia a enseñarla por medio de la palabra y el ejemplo.

El capítulo cuarto, sin duda el más importante, trata de lo que llamamos el Culto de la Patria, porque entendemos que el amor a la patria para ser fecundo, debe tomar el carácter de una religión nacional.

Como antes de Mayo no teníamos Patria, para saber lo que es la patria era preciso retroceder a la tradición de Mayo y tomarla como punto de partida.

La Revolución de Mayo, además, rompió el hilo de las viejas tradiciones, y renegó de las creencias que servían de cimiento al orden social antiguo: era necesario por lo mismo interrogar sobre las suyas a la tradición de Mayo.

La guerra civil, entre tanto, había casi borrado con sangre esa tradición de la memoria del pueblo: Rosas después negó su legitimidad, y trabajó por desconsiderarla y escarnecerla sabiendo que minaba por el cimiento su tiranía. Era fuerza pues, explicar esa tradición y rehabilitarla en su carácter de tradición legítima y regeneradora.

Porque si ese carácter no tuviese, la Revolución de Mayo no sería una rebelión, legitimada cuando más por el triunfo, y nuestra guerra civil (resultado necesario de esa revolución), una guerra bárbara y sin principio alguno de moralidad, como la que se hacen entre sí las tribus de la Pampa.

Y como sin tradición no hay creencias, y sin creencias no hay base de *criterio* moral, ni político, ni orden social posible: resulta que debemos buscar en la tradición de Mayo los principios engendradores de nuestro *credo* social.

Reconocida y rehabilitada la tradición de Mayo, quedaba por deducir el pensamiento entrañado en ella.

Ese pensamiento debía tener doble fin; uno de emancipación y otro de organización; pero el primero no era sino un medio para conseguir el segundo; porque, ¿qué valía la emancipación de la metrópoli, sin la grande idea de una regeneración social?

El primer fin, claro y palpable a todos, se manifestó por el hecho de la guerra, que dio por resultado la Independencia; el segundo se mostró

de un modo explícito, porque nuestra revolución, preocupada de la acción emancipadora, no tuvo tiempo de traducir en fórmulas vivas su pensamiento orgánico y constitutivo. Se redujo a ensayos más o menos felices, pero de efímera vida; porque no existía radicada en la conciencia popular creencia alguna conservadora que les infundiera vida permanente, y porque es imposible constituir *a priori* una sociedad recién emancipada.

Era preciso, pues, desentrañar el pensamiento orgánico contenido implícitamente en la Revolución de Mayo, y esa investigación analítica nos conduce naturalmente a la Democracia.

La Democracia para nosotros es el símbolo de Mayo y de nuestro *credo* social.

Explicar el símbolo de Mayo será, por lo mismo, para nosotros hallar la luz del *conocimiento*, la norma de criterio y la vía del progreso; será por último, rehabilitar las creencias engendradoras y conservadoras de nuestro orden social.

Este trabajo, que habíamos ensayado antes que nadie en La Plata en el año 37 (con buen sucesor al parecer, porque hemos visto adoptadas nuestras deducciones), creemos haberlo completado en esta pequeña obrita.

Volveremos sin embargo, sobre el mismo tópico cada vez que se nos presente oportunidad, porque estamos persuadidos de que el vicio ha esterilizado los trabajos de la inteligencia entre nosotros, ha sido por una parte la falta de acuerdo y de unidad, y por otra la facilidad con que acogemos las teorías más altas de la ciencia europea, sin pensar que no nos pertenecen, y que el labor lógico y normal de la inteligencia en Europa es muy diferente del nuestro, de organización y emancipación progresiva.

No parece que nos hayamos empeñado todos en una obra de reconstrucción social, sino que cada uno solo se ocupase en labrar para sí su pequeño mundo ideal o su glorificación.

Sólo encontraremos el método y la unidad de doctrina (condición *sine qua non* del progreso americano) en el estudio y conocimiento profundo de nuestra vida social. Necesitamos para descubrir esa *incógnita* "marchar todos en un sentido y con una mira, y para nosotros no puede haber, no debe haber, sino un móvil y un regulador, un principio y un fin en todo y para todo: la Democracia". Fuera de ese símbolo santo no hay salud.

Harto se ha divagado en treinta y cuatro años de revolución. Si la experiencia de lo pasado no sirve para iluminarnos, ¿qué hemos aprendido?, ¿qué herencia dejaremos a nuestros hijos? Los mismos males y errores, la misma anárquica confusión que hemos heredado nosotros.

Es necesario por lo mismo, para que no se extravíen ni divaguen como nosotros en las tinieblas, empujar las generaciones que nacen por el sendero luminoso de Mayo: es indispensable, para que puedan marchar con paso firme y resuelto a la conquista de los grandes destinos de la revolución, enseñarles de dónde vienen, dónde están y hacia qué punto deben encaminarse.

El punto de *partida* será la tradición de Mayo, el punto de *mira* la Democracia.

Penetrados de esta idea, entramos a explicar lo que nos pareció bien llamar *Trinidad democrática*, porque esa palabra expresa admirablemente la unión íntima, y el engendramiento recíproco de los tres términos constitutivos de la democracia.

No se oculta a los inteligentes cuánto importa vulgarizar el conocimiento de los principios sobre los cuales debió fundarse el nuevo orden social inaugurado en Mayo.

Si la educación del pueblo hubiera empezado entonces, si se hubiese enseñado desde aquella época en las escuelas, lo que es la Libertad, la Igualdad, la Fraternidad, las generaciones educadas en esas doctrinas, que han llegado después a la virilidad, ¿no habrían influido poderosamente en el triunfo del orden y de las leyes, y paralizado la acción de los anarquistas y de los tiranos? ¿Nos hallaríamos en el estado en que nos hallamos, después de treinta y cuatro años de revolución? ¿Y existiendo la misma causa que ha originado nuestras calamidades (la ignorancia del pueblo) puede calcularse el término de ellas, ni consolidarse jamás institución alguna? ¿Cómo podrá combinarse la soberanía del pueblo, es decir, la acción incesante del pueblo en el gobierno, el orden y el progreso social, con la absoluta ignorancia del pueblo que ejerce esa soberanía?

¿Hará jamás buen uso de la potestad soberana quien no sabe lo que es patria, libertad, igualdad, fraternidad, ni derecho de sufragio y representación; el que no tiene en suma noción alguna de los deberes del hombre y del ciudadano?

La soberanía de un pueblo semejante, ¿no es a un tiempo un contrasentido ridículo, un horrible sarcasmo y una burla de los principios más sagrados?

¿Hay otra garantía de orden y estabilidad para el porvenir, otro remedio para el mal que nos devora, que la inoculación gradual de los principios de nuestro credo social en las cabezas tiernas de las generaciones que aparecen?

Los que dicen que han trabajado y trabajan por la patria, los que se afligen y se desesperan, no viendo término a sus males, ¿cómo es que no han pensado en echar mano del único recurso que podría remediarlos, la educación de la niñez encaminada a la democracia?

Cuestiones son éstas que antes de ahora debieron ventilarse; cuestiones por las que corre sangre a ríos treinta y cuatro años hace, y cuya horrible solución presenciamos diariamente.

Después de resumir los deberes para con la patria, en el *corolario* sobre la moralidad política que cierra este capítulo, trazamos algunas reglas de *criterio* y de aplicación de la doctrina, para que el niño estudie con aprovechamiento la historia de la revolución; porque nada más inútil que la historia, si no se busca en ella enseñanza y moralidad.

En el capítulo quinto hablamos sucintamente de los deberes para con la *humanidad*, y acabamos por epilogar la doctrina en el capítulo sobre la perfección moral.

Se concibe fácilmente la dificultad de concretarse en materia tan vasta, de embutir en pequeñas frases la idea lo más descarnada posible, para hacerla accesible a la memoria del niño, y de reducir a su más simple expresión la doctrina, renunciando a los ornamentos de estilo y de forma que pudieran embellecerla, pero tal vez la oscurecerían.

Se notará también que al fin de algunos capítulos, hemos procurado reducir a fórmulas axiomáticas la doctrina demostrada, y que no tocamos sino lo que permiten las proporciones de la obra y consideramos de su resorte, refiriéndonos a menudo a la enseñanza superior; la que suponemos no será en todas sus partes, sino el desenvolvimiento amplio y armónico de la primaria.

Esas partes que deberán completar la instrucción moral son: la filosofía y la fisiología, pues no hay filosofía completa sin el conocimiento

del hombre físico; la economía política, que puede considerarse una ramificación de la anterior; pero no la economía europea, sino la nuestra, y el derecho público Oriental cuyos principios generales hemos procurado sentar lógicamente.

Creemos, sin embargo de la estrechez a que hemos debido ceñirnos, haber resumido en pocas páginas y puesto al alcance de todos las más altas y positivas verdades de la religión, de la filosofía y de la política, es decir, aquellas verdades que más nos importa difundir y popularizar entre nosotros, porque son el principio de la vida de nuestras instituciones democráticas y de nuestra sociabilidad.

Porque entendemos que la ciencia puramente especulativa y abstracta poca o ninguna vitalidad puede infundir a nuestro organismo social, y para nosotros es especulativa toda idea exótica e inaplicable, toda doctrina que no pueda reducirse a la práctica y que no nazca del conocimiento vivo de nuestras necesidades sociales.

Nos atreveríamos a asegurar que si una o más generaciones se educasen en esa doctrina, y al salir de la escuela bien penetradas de ella completasen su instrucción con el estudio de la filosofía, fisiología, la economía política, considerada de un punto de vista local, y nuestro derecho público, tendríamos fácilmente una mayoría de hombres que a los veinte años, es decir al entrar al ejercicio de la ciudadanía, sabrían no sólo defender sus derechos, sino también cumplir con sus deberes, y entonces ¡ay de los anarquistas y de los tiranos! Entonces sí, y solo entonces la *política*, que es la ciencia del bienestar de los pueblos, no sería como hasta aquí una especie de *ciencia oculta*, cuyos misterios sólo están al alcance de los doctores; sino sería el patrimonio legítimo del pueblo, porque es la ciencia de su bienestar. Entonces la patria sería feliz, y sobre los hombros del pueblo mismo afirmaríamos pacíficamente su imperio *la democracia de Mayo*.

Por la exposición de la obra se verá que ha sido calculada como para enseñarse oral y simultáneamente, y que la voz viva del maestro debe, si es posible, materializar las ideas por medio de imágenes y ejemplos, y hacer todas las explicaciones necesarias a fin de que los niños comprendan bien la doctrina; trabajo en que no hemos podido entrar, porque nos hubiera obligado a salir fuera de los límites, y a cortar a cada paso el hilo de la demostración lógica con perjuicio de su claridad.

Si a esto se agrega que el niño escriba el *dictado* del maestro, la idea entrará en su inteligencia por doble sentido, por la vista y el oído, y se grabará más fácilmente en su memoria. Ésta es una de las grandes ventajas de la enseñanza oral y simultánea.

Y como creemos que el sentido moral es una de las facultades más tardías del hombre, y que el niño, antes de distinguir lo bueno de lo malo, lo justo de lo injusto, ha podido adquirir fácilmente otra clase de nociones positivas, nos ha parecido que la enseñanza metódica de esta obra, para ser más eficaz, debe hacerse en el último año de escuela, sólo a los niños que hayan completado la instrucción escolar, ejercitado con ella su inteligencia, y llegado a una edad conveniente para oírla con aprovechamiento.

Y no dudamos que si desde que empiezan los niños a deletrear se ha puesto la obra en sus manos, se les ha hecho leer diariamente, se les han dado a copiar sus artículos en planas de escrituras, la sabrán de memoria cuando llegue la época de aprenderla racionalmente, y se obtendrán mejores resultados.

Concluido el año de enseñanza moral, saldrán de la escuela con las ideas frescas, y bien preparados para aprovecharse de la enseñanza superior, que como hemos dicho antes, presumimos no será sino el amplio desarrollo de la primaria.

Pero ¿qué vale la doctrina si no hay maestros que la comprendan y sepan enseñarla?

Esta cuestión revela la imposibilidad de realizar reforma ninguna radical en la enseñanza, sin establecer de antemano una *escuela normal*, destinada a la instrucción y formación de maestros.

Tan convencidos estamos de la urgencia de sistematizar y uniformar la educación entre nosotros, tan penetrados de que todos los hombres de luces que quieran sinceramente el bien de la patria y la regeneración de los pueblos del Plata, deben consagrarse con abnegación y constancia a esa tarea, que a pesar de lo ajeno que sería a nuestros hábitos y ocupaciones, no tendríamos inconveniente en dedicar uno o dos años si necesario fuese, a la instrucción de maestros o monitores en el ramo moral y algún otro.

Estamos seguros que nuestro ejemplo hallaría imitadores, y que así se lograría formar con facilidad un *plantel* permanente de instructores hábiles, que propagarían gradualmente la instrucción por todos los ámbitos de la República, y rehabilitarían y dignificarían en pocos años la profesión con sus talentos y virtudes.

Manifestaremos que hay además de éste un *libro* por hacer, para completar la enseñanza moral primaria; libro necesario, indispensable si se quiere iniciar una transformación saludable en las costumbres, libro que eduque en el *hogar* el sentimiento desde que asoma, que alimente sin cesar en él la santa devoción a los deberes de la ley moral, que destruya las preocupaciones nocivas y levante los instintos vagos a la altura de creencias racionales. Este libro es el libro de la *familia*.

¿Qué importa que el niño aprenda en la escuela buenas doctrinas, si al volver a su casa no oye de labios del padre, y especialmente del de la madre, palabra alguna que las fecunde, o si ve ejemplos que las contraríen?

¿No es en el hogar donde su tierno corazón recibe las impresiones más eficaces y las ideas que lo dominan en su vida y deciden su porvenir de hombre?

Tocqueville atribuye la prosperidad de la Unión Americana y la fuerza de sus instituciones a la superioridad de las mujeres. ¿Por qué las nuestras, tan inteligentes como bellas, no podrían igualarlas, e influir poderosamente en la reforma de las costumbres nacionales y el bienestar de la patria?

El axioma es tan antiguo como la civilización, que no hay instituciones sólidas sino aquellas que nacen de las *creencias* y costumbres de un pueblo. Sabemos que las nuestras no tienen arraigo en la conciencia popular, y que son por lo mismo una obra efímera y sin acción sobre la vida social. Pero si estamos interesados en conservarlas tales como elementos de orden, ¿lograremos adquirir nunca solidez y fuerza viva, si no llevamos a un tiempo a la escuela y al hogar la enseñanza moral que debe iniciar esa transformación regeneradora de las creencias y de las costumbres nacionales?

Formad buenas madres para tener buenos hijos; formad buenos ciudadanos si queréis tener patria. He aquí todo el problema de la educación.

Si el Superior Gobierno resuelve adoptar esta obrita para la enseñanza pública, nos proponemos completarla con una segunda parte que contendrá: lo sustancial de la doctrina reducido a máximas en verso que podrán más fácilmente grabarse en la memoria del niño, y algunos himnos de canto; un vocabulario explicativo de algunas voces técnicas, nuevas en nuestro idioma vulgar, que hemos empleado intencionalmente como medio eficaz para difundir y vulgarizar nuevas ideas; porque cada palabra nueva que se echa a la circulación es un símbolo de muchas ideas, oscuro al principio, pero que poco a poco se revela a la curiosidad de la inteligencia, y por último, una crítica de todos los libros de enseñanza moral que circulan en las escuelas y andan en manos de los niños, sin que muchos de sus padres sepan valorar su mérito ni utilidad.

Montevideo, octubre de 1844.

INTRODUCCIÓN

I. DIOS

La religión de vuestros padres que es la vuestra os enseña que hay un Dios creador y conservador del universo, a quien debéis ante todo amor y veneración.

Porque ese Dios es el dispensador de la vida que gozáis.

Porque ese Dios es el que recompensa las buenas obras y castiga las malas.

Porque ese Dios ve y escudriña todos vuestros pensamientos y pesa en equitativa balanza todos vuestros actos.

Ese Dios lo estáis viendo en todas partes; lo palpáis a cada paso, en el Cielo, en la tierra, en la hormiga, en el hombre, en todas las obras suyas que son otros tantos testimonios de su omnipotencia.

II. LAS LEYES DE DIOS

Si el universo es la obra de Dios, todos los seres del universo deben estar sometidos a ciertas y determinadas leyes; porque el orden y armonía del universo no puede existir ni concebirse sin leyes reguladoras.

Esas leyes necesarias son las condiciones forzosas que Dios ha señalado a los seres para la conservación y ejercicio de su vida.

Así, pues, cada ser tiene su ley o condición de vida. El mineral, la planta, el animal, el hombre, tienen cada uno su ley particular, y el conjunto de esas leyes particulares forma las leyes del universo.

Cada ser en el ejercicio de su vida está sometido a dos clases de leyes: unas que llamaremos de conservación, y otras de relación.

Las leyes de conservación son las destinadas a la nutrición y ejercicio del organismo animado de cada ser.

Las leyes de relación son los modos de influencia y comunicación de cada ser con los demás seres del universo y con Dios.

De la observancia de su ley peculiar de conservación por cada ser resulta la plenitud de su vida física.

De la obediencia y sumisión de cada ser a su ley de relación resulta la plenitud de su vida moral y el orden y la armonía en la vida del universo.

De suerte que las leyes de Dios son las leyes del orden; que cada ser en el universo como agente de la ley de Dios, está destinado a realizar en su esfera el orden y concurrir por su parte al mantenimiento de orden universal.

El orden en las sociedades no es otra cosa que el bien.

Y así como el orden en el universo proviene del equilibrio y la atracción de las fuerzas, el orden en las sociedades nace de la unión de los intereses, de la concordia de las voluntades y de la acción multiforme de las fuerzas y de las inteligencias con un fin. O en otros términos, de la organización de la fraternidad, la igualdad y la libertad.

De donde debemos deducir que todo lo que tienda a turbar las leyes del orden es malo y una violación de las leyes de Dios, y todo lo que tienda a realizarlo, bueno y conforme a las leyes de Dios.

Así, pues, todos los seres son agentes activos del orden; pero el hombre, libre, dotado de inteligencia y voluntad, solo es agente activo y responsable; porque puede voluntariamente turbar el orden, violar las leyes de Dios, desconocerlas y producir el mal.

Y de la moralidad del hombre resulta la responsabilidad de sus actos ante Dios, y de la responsabilidad el deber que cada hombre tiene de adquirir el conocimiento de las leyes que Dios le ha impuesto como condición de la vida, para no infringirlas y realizar el orden o el bien.

III. LA LEY MORAL O DIVINA

El hombre, pues, está destinado a realizar el orden o el bien por medio de la práctica de la ley moral, que no es otra cosa que la religión misma que profesáis como cristianos: y en eso consiste su más alta y noble misión.

Cada hombre por lo mismo tiene la misión obligatoria y providencial de consagrarse ante todo a la observancia de la ley moral o divina.

Cada hombre además está obligado a trabajar para que los demás hombres la observen y concurren simultáneamente a la realización progresiva en el tiempo, del orden o el bien.

La ley moral o divina, por consiguiente, es la ley que gobierna los seres inteligentes y libres, y con arreglo a ella se califica en sus actos el bien y el mal, el vicio y la virtud.

De donde resulta que cumplir con la ley es *bueno* y digno de aprobación; violarla *malo* y digno de reprobación, y que en la conciencia del agente mismo libre y racional la infracción de esa ley obligatoria produce remordimiento, y su observancia deleite y satisfacción.

Y como la ley moral o divina es una para todos y a todos impone deberes recíprocamente iguales, ella puede considerarse como el vínculo simpático de la humanidad.

Ahora bien, para manifestar vuestro amor y conocimiento a Dios, debéis ajustar siempre vuestros pensamientos y acciones a los preceptos de su ley, y tomarla como reguladora de vuestra vida.

Para observarla fielmente, necesitáis estudiarla y conocerla en sus aplicaciones no sólo individuales sino también sociales.

Poneros en la vía de ese conocimiento es precisamente el objeto principal de la enseñanza de este libro.

La ley moral impone al hombre deberes especiales:

- 1º Para consigo.
- 2º Para con el prójimo.
- 3º Para con su familia.
- 4º Para con la Patria.
- 5º Para con la humanidad.

Voy a daros una sucinta explicación de ellos.

CAPÍTULO I ***DEBERES PARA CONSIGO***

Vuestra vida es un don de Dios.

Si Dios os ha otorgado la vida, ha debido ser con un fin.

Ese fin no puede ser otro que el que seáis felices, buenos hijos, buenos padres, buenos ciudadanos; y concurráis por vuestra parte a la realización del orden o el bien.

Si Dios os ha señalado ese fin, ha debido también daros los medios para encontrarlo, y esos medios son vuestras facultades.

Tenéis facultades físicas y morales, y esas facultades unidas y en ejercicio constituyen la vida individual.

Y advertid que os digo intencionalmente la vida, porque la facultad por sí sola no equivale sino al poder, mientras la vida implica la facultad en acción; pues nuestras facultades o modos de vida no son otra cosa que actividad incesante.

Las facultades físicas residen en el cuerpo, las morales en el alma: o más bien el alma y el cuerpo son los dos principios de acción de las facultades humanas.³

De donde resulta que para poder llenar noblemente vuestro destino en la tierra y satisfacer los designios de la Providencia, debéis ante todo atender a la conservación de vuestro cuerpo y a la perfección de vuestra alma.

I. DEL CUERPO

El cuerpo se conserva por medio de la templanza y de la sobriedad.

Evitando todo lo que pueda dañar la salud y turbar la regularidad de las funciones orgánicas, como la gula o los excesos en la comida y la bebida.

No tomando en materia de alimento sino lo necesario a la nutrición.

³ Para simplificar, hemos adoptado esta antigua clasificación, supuesto que no se trata aquí de enseñar filosofía.

La naturaleza intrínseca, el modo como ejercen su acción estos dos principios, es un misterio insondable para el hombre. El punto de vista frenológico nos parece a este respecto el más luminoso.

No abusando de los placeres sensuales y moderándose en la satisfacción de los apetitos de la carne.

Y por último ejercitando los miembros de modo que el ejercicio no produzca fatiga ni postración.

El ejercicio da robustez y agilidad al cuerpo, desarrolla y embellece sus formas, y estampa en ellas rasgos de energía y varonil fortaleza.

Un cuerpo robusto y ágil sobrelleva sin dolor las fatigas y la rigidez de las estaciones, y está siempre dispuesto para el trabajo y la acción.

Pero el cuerpo además tiene órganos o sentidos destinados a recibir las impresiones objetivas, y que son otros tantos vehículos de comunicación entre el alma y el mundo externo.

Ahora bien, esos sentidos se educan y perfeccionan por medio del ejercicio.

El oído se hace hábil a distinguir los sonidos más lejanos, y gozarse en la belleza del ritmo musical y poético.

La vista se adiestra a percibir las formas y colores, y a medir el espacio.

El olfato, a distinguir los olores.

El gusto, a paladear los sabores.

El tacto, al manejo de los útiles de labor y a todos los actos mecánicos a que puede aplicarse.

En suma, los sentidos para obrar como facultades activas requieren ejercicio y educación progresiva.

Debéis, pues evitar todo lo que altere las funciones orgánicas del cuerpo y pueda dañar vuestra salud, y hacer todo lo que tienda a robustecerlo y conservarlo.

Debéis preservar vuestro cuerpo de las impurezas del vicio; porque el cuerpo es el santuario del alma, y el alma la centella divina, el móvil espiritual y siempre activo de las facultades humanas.

II. DEL ALMA

El alma, como os he dicho antes, es el principio de la vida intelectual y moral.

Ahora bien, el alma se perfecciona por medio de la educación del estudio incesante.

Vinisteis al mundo sin idea ni conocimiento alguno. Poco a poco habéis ido adquiriendo nociones prácticas, hoy de una, mañana de otra cosa, y toda vuestra vida hasta aquí ha sido un aprendizaje costoso.

Vuestra educación sistematizada y regular ha empezado.

Tenéis en primer lugar que nutrir vuestra inteligencia.

Con ese fin se os manda a la escuela, y vuestros padres y maestros os recomiendan tanto la aplicación al estudio; porque sin ella no podréis ilustraros, ni abriros paso a ninguna posición distinguida en la sociedad.

Pero no debéis limitaros a aprender de memoria lo que leáis u os enseñen.

Necesitáis para adquirir instrucción sólida, elaborar lo aprendido, asimilarlo, por decirlo así, a vuestro entendimiento con el trabajo de vuestra propia reflexión.

Debéis también en vuestros estudios tener siempre en mira lo práctico y aplicable a vuestro país, a fin de que puedan servirnos como instrumento de lucro y de bienestar.

Pero si el estudio encamina el alma a su perfección, hay pasiones en el hombre que turban el ejercicio armónico de las facultades y lo desvían del buen sendero.

III. DE LAS PASIONES

La pasión es un deseo irreflexivo y ardiente que agita incesantemente el ánimo, ofusca la razón, y es capaz no sólo de extraviarnos, sino también de hacernos faltar a todos los deberes.

Hay pasiones nocivas principalmente al prójimo y a la sociedad, y pasiones solo nocivas a nosotros mismos.

Las pasiones nocivas al prójimo y a la sociedad son:

La soberbia, que infunde al hombre un amor exagerado de sí mismo y lo instiga a sobreponerse a los demás, aunque sea sacrificándolos.

La avaricia, que lo mueve a atesorar a toda costa, y a gozarse en la posesión de un oro que sólo sirve para nutrir su egoísmo.

La lujuria, que lo estimula al deleite carnal y al libertinaje.

La ira, que lo lleva a la injuria, a la venganza y al crimen.

La envidia, que lo arrastra a codiciar el bien ajeno, y a mirar con ojeriza y encono toda clase de superioridad en los otros.

Las pasiones nocivas a nosotros mismos y que más propiamente se llaman apetitos son:

La gula, que halla en comer y beber su soberano deleite; y la desidia o pereza que lo encuentra en dejarse estar y no servirse a sí ni a los demás.

Estas pasiones no sólo acarrearán daño al alma, sino también al cuerpo, porque atacan la salud, y pueden considerarse como verdaderas dolencias del alma.

Cuando son habituales en el hombre se convierten en *vicios*; porque el vicio es el hábito de las acciones malas o nocivas a nosotros mismos y a nosotros mismos.

Debéis por lo mismo acostumbraros desde niño a reprimirlas y calmarlas cuando las sintáis nacer en vuestro corazón.

Sin duda apetecer el gozo, buscar el deleite no es malo en sí, cuando de la satisfacción de esos deseos no resulta daño a nadie ni a nosotros mismos.

Cuando deseamos la posesión de una cosa que está en nuestras facultades conseguir, y gozamos de ella con templanza y moderación.

Sin duda la virtud no consiste en la mortificación y aniquilamiento de los apetitos de la carne, ni en la compresión violenta de los deseos puros y las pasiones nobles de nuestra naturaleza.

Porque si Dios nos ha dado esos deseos y pasiones y hallamos en su satisfacción deleites tan exquisitos, no puede ser malo a sus ojos lo que nos produce bien, lo que nos hace más apetecible el don de la existencia, lo que la embellece y ensancha, y nos mueve por lo mismo a bendecir y venerar su bondad.

Pero Dios nos ha otorgado la razón para conocer el mal que originan, nos ha trazado en su ley moral la senda del bien; y seríamos insensatos, si pudiendo escoger, no procurásemos refrenar esos apetitos y pasiones desordenadas cada vez que se sublevaran en nosotros para descaminarnos y perdernos.

El modo más eficaz de conseguirlo es educando vuestros instintos morales, porque el hombre no trae al nacer sino instintos para lo bueno,

y necesita educar esos instintos, ejercitarlos a fin de que se conviertan en creencias reguladoras de su vida.

El objeto principal de este libro es iniciaros en esa educación moral, la que completaréis, cuando bien penetrados en su doctrina, os halléis en estado de pasar al estudio de la filosofía moral, sin duda una de las ciencias más importantes para el hombre.

Como ramificación de los deberes para consigo voy a daros algunas nociones económicas sobre el trabajo.

IV. DEL TRABAJO

El trabajo tiene por objeto la producción.

Hay dos clases de producción fruto del trabajo: una material y otra intelectual; las cuales corresponden a los dos modos de trabajo o de acción de las facultades humanas.

El trabajo material del hombre se aplica a la industria, al comercio, a las artes mecánicas, y en general a transformar la materia bruta y aplicarla a los usos de la vida.

Pero el trabajo material mismo requiere el auxilio de la inteligencia, o exige al menos, si es mecánico, el conocimiento racional del instrumento del labor y del modo de emplearlo; y si es mercantil o industrial, el cálculo y la combinación para que dé rápida y seguramente el mayor resultado productivo.

El trabajo intelectual se consagra a la cultura de las ciencias y las letras, y a las cosas de la vida en la que es indispensable la acción de la inteligencia y de la razón.

Uno y otro trabajo son igualmente legítimos y necesarios, porque ambos tienden al bienestar y conservación del individuo y la sociedad.

Generalmente hablando, el trabajo material satisface con sus productos las necesidades físicas del hombre, como son el alimento, el vestido y los regalos del cuerpo; y el trabajo intelectual, las necesidades morales, como son la educación, la ciencia, los goces del espíritu, etcétera.

El trabajo se resuelve en producción, y la producción en riqueza por medio de las permutas o cambios. Así el zapatero cambia su obra por plata, el mercader sus géneros, el abogado sus escritos, y cada cual el producto de su labor por moneda o cosa que valga.

No hay vida, pues, para el hombre ni la sociedad sin trabajo, o más bien el trabajo es la condición primera para la conservación y el bienestar de la vida individual y social.

Debéis por esto considerar el trabajo no solamente como una necesidad, sino como una virtud.

Nadie debe permanecer ocioso; porque el ocioso ni se sirve a sí ni a los demás.

El que no trabaja es pobre, y el pobre tiene que estar sometido de espíritu y de cuerpo a la voluntad de otro.

El que no trabaja se da al vicio; porque la ociosidad es madre de todos los vicios.

El trabajo produce oro; el oro enriquece y pone al hombre en estado no sólo de satisfacer sus necesidades y gustos, sino de hacer bien y ejercer la caridad con el prójimo.

En suma, el trabajo es por sí solo una riqueza que asegura la independencia personal del hombre.

Con el trabajo se adquiere y se aglomera la propiedad, y la propiedad asegura la subsistencia, el bienestar del individuo, de sus hijos y el porvenir próspero de la familia.

Y como la sociedad se compone de familias y hombres, resulta que enriqueciendo por el trabajo los ciudadanos, la sociedad también enriquece y prospera, y la patria se hace gradualmente rica y poderosa, y con su poder y riqueza halla los medios de hacerse respetar de los otros pueblos y de asegurar su independencia y libertad, del mismo modo que la asegura el individuo trabajando.

Porque estad ciertos que un pueblo indolente y perezoso, sin industria ni ingenio para la producción, será pobre, y un pueblo pobre jamás llegará a ser ilustrado, poderoso y grande.

¿Cuáles son los pueblos más poderosos de la tierra?: los más inteligentes y ricos; porque solo sobre la base de la inteligencia y de la riqueza se fundan sólidamente las grandes nacionalidades.

Ahora bien, entre las diversas industrias a que se aplica el trabajo en los muy adelantados en civilización, muchas hay que no pueden ejercerse ventajosamente en vuestro país, por falta de instrumentos de producción, de capitales o de brazos.

Pero hay otras sumamente productivas para el hombre inteligente y laborioso, en cuyo amplio y progresivo fomento está vinculado el poder y la riqueza futura de nuestra patria.

Tal es por ejemplo la cría de ganados y la elaboración de las pieles y sustancias que ellos producen.

Tal es la agricultura que está por nacer en nuestros vastos y fecundos campos, y que será con el tiempo una fuente inagotable de riqueza.

Tal es el tráfico de permuta con el extranjero, que consiste en facilitarnos, en cambio de los nuestros, productos que en el país no pueden elaborarse todavía, y que son indispensables o utilísimos a nuestro bienestar.

Para que ese tráfico, llamado comercio, se ensanche y active, es necesario que el país produzca mucho, porque si no produce no tendrá medios para comprar o adquirir los productos extranjeros.

Es preciso, además, que haya paz y que el traficante extranjero encuentre en el país protección y garantías bastantes que lo estimulen a concurrir a nuestro mercado a verificar sus cambios.

Esas permutas o cambios se realizan por medio de la moneda oro o plata, signo representativo del valor de los productos, reconocido por todas las naciones, y el cual todas emplean en sus transacciones mercantiles.

Ese signo tiene un valor intrínseco, que resulta de la calidad del metal y del expendio invertido en su extracción de la mina y en su elaboración, motivo por el cual la moneda oro vale más que la de plata, y la de plata más que la de cobre.

Ahora bien; el arte de promover la riqueza y engrandecimiento de un pueblo no consiste en desviar su actividad de las ricas fuentes de producción locales, para hacerla que se consuma estérilmente en especulaciones industriales de lucro dudoso, sino en encaminarla y concentrarla en su explotación.

Conviene por lo mismo tengáis siempre en mira para que lo practiquéis o influyáis en que se practique, que lo que importa por ahora al engrandecimiento de vuestra patria es el ensanche y la perfección gradual de las industrias locales y exclusivamente nuestras, y que es preciso fo-

mentar y estimular su explotación y mejora por medio de leyes protectoras y un asiduo e inteligente trabajo.

Debéis, pues, trabajar para atender la subsistencia de vuestros ancianos padres, y retribuirles en parte su amor y sus cuidados.

Debéis trabajar para proporcionar bienestar a vuestra familia.

Debéis trabajar para vivir de vuestro trabajo, no ser onerosos a nadie y adquirir independencia personal.

Debéis trabajar, si es posible, para enriqueceros, beneficiar y socorrer con vuestro oro a los desvalidos, que son vuestros hermanos, y fomentar obras de beneficencia pública.

Debéis, sea cual fuere el lugar que os toque en la jerarquía social, trabajar para adquirir noblemente lo necesario a vuestra vida, y concurrir por vuestra parte al fomento de la vida social.

No olvidéis nunca que el hombre ha nacido para el trabajo, que toda su vida es una educación laboriosa, y que sólo trabajando sin cesar lograréis perfeccionaros moral e intelectualmente, ser ciudadanos útiles y conquistar un rango distinguido en la jerarquía social.

Acordaos también que vuestra patria para ser grande y feliz, necesita por ahora más de instrucción que de ciencia, más de escuelas primarias que de universidades, más de hombres instruidos que de doctores, más de honrados y laboriosos ciudadanos que de militares y letrados.

V. PERSEVERANCIA, VALOR Y HONOR

Sabéis ya que el trabajo se convierte en producción, y la producción en riqueza por medio de las permutas o cambios.

Pero advertiréis que el trabajo para ser lucrativo y fecundo, debe ser perseverante.

La perseverancia es una virtud que estimula incesantemente al hombre a trabajar con un fin. Ella a menudo le hace realizar obras que parecen prodigiosas a los ojos del hombre indolente.

Si a la perseverancia han debido muchos hombres su prosperidad, riqueza y gloria, lo mismo puede decirse de los pueblos.

Los progresos de la ciencia, del arte, de la industria -la civilización, en suma, que no es más que el trabajo aglomerado de las generaciones

humanas- es hija del labor continuo y perseverante de la humanidad, y las naciones que han trabajado y trabajan perseverantes son las que más rápidamente progresan y conquistan los bienes de la civilización.

La prosperidad de algunos hombres, su bien éxito en las empresas difíciles, que oiréis a menudo atribuir a la fortuna, es debido generalmente a la acción combinada de la capacidad y de la perseverancia.

La fortuna es una divinidad fantástica en la que solo confían los de ánimo flojo e indolente.

Si no perseveráis en el aprendizaje del oficio o profesión que elijáis, cuando lleguéis a ser hombres, seréis incapaces, y otros más hábiles que vosotros os aventajarán y lucrarán más fácilmente.

Si no perseveráis en el trabajo, no lucraréis.

El varón fuerte es perseverante en todo cuanto emprende o concibe, porque perseverancia supone fortaleza y espíritu y eficacia de voluntad.

El que no persevera no consigue y se manifiesta débil, y la debilidad es un vicio indigno del hombre.

Debéis, por lo mismo, perseverar en todo cuanto emprendáis; no amilanaros ni entibiaros por contratiempo ni desgracia alguna, y persuadiros que perseverando triunfaréis y cantaréis victoria.

No hay obstáculo que no allane, dificultad que no venza, contraste a que no se sobreponga la fuerza de la voluntad y la continuidad de acción del hombre perseverante.

Si la perseverancia revela fortaleza de espíritu, la fortaleza de espíritu es indicio de valor.

El valor y la perseverancia son virtudes gemelas.

El camino de la vida es tan trabajoso, que el hombre a cada paso desmayaría y se dejaría estar sobrecogido por el temor, si no tuviese valor de ánimo bastante para seguir adelante.

Se necesita valor para sobrellevar las desgracias inesperadas.

Para realizar los empeños.

Para salir airoso y triunfante de las posiciones difíciles.

Para no acobardarse ante los peligros.

Para conservar la dignidad personal e imponer respeto a los demás hombres.

Para ser patriota y cumplir con los deberes de buen ciudadano.

Para defender la vida, y guardar ileso y sin mancha el honor.

Por eso el hombre de honor siempre es valiente, y el verdadero valor, el valor a prueba, tiene por móvil el pundonor.

Así el honor y el valor son virtudes que recíprocamente se engendran, y producen esos actos de abnegación heroica, de inmólación sublime que ennoblecen y divinizan al hombre.

El valor llevado hasta el sacrificio es la virtud de los héroes.

El honor es una virtud que excita siempre al hombre al cumplimiento de sus deberes; que lo mueve a obrar con arreglo a sus creencias, y a sacrificar sus intereses y aun su vida, antes que sufrir injuria o menoscabo en su pundonor.

Pero si el honor para el individuo es una regla de moralidad, con respecto a la sociedad consiste en la reputación y buen nombre de que goza por su honradez, su probidad, sus talentos y virtudes.

Y como esas prendas personales le han granjeado la estimación pública, debe ser muy celoso en no perderla, y trabajar más y más por merecerla, conservando inmaculado su honor.

Porque el honor no sólo es la propiedad más sagrada del individuo, sino el patrimonio más pingüe y duradero de su familia; pues si los bienes de fortuna se pierden, queda al menos inalterable el buen nombre.

Así el hombre de honor no calumnia ni ultraja el honor de nadie, para no dar derecho a que hagan otro tanto con el suyo.

El hombre de honor no sufre injuria que pueda menoscabarlo, y busca el desagravio de su honra.

El hombre de honor es veraz, no falta a su palabra, no viola la religión del juramento, ama lo verdadero y lo justo.

El hombre de honor no prevarica, tiene rectitud y probidad, no vende sus favores cuando se halla elevado en dignidad.

El hombre de honor es buen amigo, no delata al enemigo que viene a ponerse bajo su salvaguardia.

El hombre de honor detesta la tiranía, porque tiene fe en los principios y no es egoísta. La tiranía es el egoísmo encarnado.

El hombre de honor se sacrifica si es necesario por la justicia y la libertad.

El hombre de honor, en suma, es virtuoso, buen patriota y buen ciudadano.

CAPÍTULO II ***DEBERES PARA CON EL PRÓJIMO***

Todos vuestros deberes para con el prójimo se resumen en este precepto evangélico: “Ama a tu prójimo a como a ti mismo”.

El amor es el vínculo simpático que hace de todas las criaturas racionales una sola familia, cuyo padre celestial es Dios.

Y como cada uno para sí no apetece sino el bien y lo busca con ahínco, resulta que estando por la ley de Dios obligados a amar al prójimo, con igual amor al que nos amamos, debemos no solamente desearle el bien, sino también hacerle partícipe del que gozamos, o ponerle en camino para que lo goce.

Y del deber del amor nace el deber de la caridad.

¿Si no tuvieseis pan que comer, ni vestido con que cubrir vuestras carnes, no gustaríais hallar quien os alimentase y cubriese vuestra desnudez?

¿Si alguna vez os hallaseis desvalidos y desamparados, no gustaríais amparo y protección?

¿Si estuviereis enfermos o afligidos, no gustaríais que os asistiesen y os consolasen?

Pues bien, eso que desearíais para vosotros en tal caso, debéis hacerlo por los que lo necesiten.

Y del deber del amor nace el deber de la misericordia.

¿Si os hubiesen injuriado o dañado sin motivo en un arranque de pasión, no apeteceríais que reparasen el daño y que os pidiesen perdón?

¿Si necesitaseis consejo en un conflicto, no lo oiríais gustosos de otro labio?

¿Si erraseis en un negocio de interés para vosotros, no agradeceríais una oportuna advertencia?

¿Si ignoraseis una cosa, no os convendría que os la enseñasen?

¿No os gustaría sufriesen los otros con paciencia vuestras flaquezas y debilidades?

Pues bien, eso que apeteceríais para vosotros, debéis otorgarlo a los demás.

Y del deber del amor nace el deber de justicia.

¿Podría seros grato que alguno os dañase en la vida, en la hacienda, en la honra, u os arrebataste nada de lo que legítimamente os pertenezca?

¿Os complacería que alguno os calumniase o difamase para manchar vuestro nombre; o testimoniase en falso contra vosotros, para perderos en la opinión?

Pues bien, esto que no podría gustaros que os hiciesen, tampoco debéis hacerlo a los demás.

Y del deber del amor nace por último el deber de respetar cada uno la libertad del otro, para poder gozar del derecho de que respetan la suya, y el deber de humanidad; puntos que os explicaré adelante.

Así pues, el amor es como tronco siempre vivo del cual brotan por sí todos los afectos simpáticos, lo bueno, lo caritativo, lo justo, y cuya savia alimenta sin cesar la vida moral de la humanidad.

Y así como el sol anima y fecunda el mundo físico, el amor es el principio engendrador y conservador del orden o el bien, en el mundo moral.

CAPÍTULO III

DEBERES PARA CON LA FAMILIA

Así como el amor aproxima a los seres racionales y produce el bien, el amor es como el *verbo* que engendra la unión física y moral del hombre y la mujer, llamada matrimonio, destinado a perpetuar la especie.

Y de esa unión nacen vástagos.

Y esos vástagos crecen y se ramifican por el amor.

Y así se forma ese *cuerpo* colectivo llamado *familia*, que vive en común, está ligado por intereses comunes, trabaja, sufre y goza en común, y cuya vida se eslabona de una generación en otra.

El padre es la cabeza de ese cuerpo, la madre el corazón.

Vosotros todos sois hijos o vástagos de una familia; tenéis padres. Pero si vuestros padres se ligan a vosotros por el amor, vosotros estáis unidos a ellos por el doble vínculo del amor y del reconocimiento.

Porque después de Dios le debéis la vida;
Porque os alimentan, os educan y se desvelan por vuestro bien;
Porque todo su afán es complaceros y haceros felices;
Porque son los verdaderos Ángeles guardianes de vuestra niñez.

Y como el amor y el reconocimiento se resuelven en veneración, resulta que debéis honrar y venerar a vuestros padres.

De ahí el precepto de la ley moral o divina:

“Honra a tu padre y a tu madre para que seas de larga vida sobre la tierra, que el Señor tu Dios te dará”.

Así, el que no honra a sus progenitores será maldito ante Dios.

Pero hay más; vosotros como niños no sabéis lo que os conviene, ni discernir lo bueno de lo malo, y como vuestros padres no apetece sino vuestro bien y tienen suficiente conocimiento y experiencia para ponerlos en camino de encontrarlo, necesitáis, a fin de no descaminaros, oír su consejo y su palabra de amor; necesitáis obedecerlos.

Y como esa obediencia y sumisión a vuestros padres es necesaria a vuestra inexperiencia y debilidad, vosotros por vuestro propio bien se la dais voluntariamente, como ofrenda sencilla de reconocimiento y amor.

Porque, ¿qué consejo o amonestación nociva podréis oír del labio del padre que os engendró?

¿Qué palabra que no os haga bien podrá articular el labio de la mujer en cuyo pezón mamasteis la sustancia de vida?

¿Qué otro interés que el vuestro puede moverlos? Ninguno; solo satisfacer los ahíncos de su amor.

¿Qué pueden esperar de vosotros, si estáis en la impotencia de valeros a vosotros mismos?

Os aman, porque sois pedazos de sus entrañas, sois hechuras de su amor, y en vosotros miran su imagen.

Os crían y os educan, porque se gozan en la esperanza que reproduciréis y perpetuaréis su nombre y sus virtudes.

Vuestro anhelo, pues, debe cifrarse en no dejar burladas tan puras y legítimas esperanzas.

La obediencia, además, y sumisión a vuestros progenitores, contribuye a mantener el orden y la paz del hogar; porque cumpliendo cada uno con su deber, todos en él serán igualmente felices.

Y como la familia es un cuerpo, cuyo principio de bienestar proviene del amor; para que aquel no se altere y sufra menoscabo, así como aman los padres al hijo, y el hijo a los padres, deben amarse recíprocamente los hermanos, tratarse como iguales; participar igualmente del bien común; de los juegos y alegrías; de las bendiciones paternas.

Porque si alguno se sobrepone o son desavenidos, no puede haber paz ni fraternidad, y entra luego la turbación en la existencia de la familia.

Y turbada la paz, asoma el descontento y el ceño áspero en el hogar, y se esconde la benévola y simpática sonrisa.

Así, pues, debéis a vuestros padres amor, veneración y obediencia; porque después de Dios son vuestra providencia en la tierra.

Porque se desvelan por vosotros, piensan por vosotros y trabajan para vosotros.

Y porque todo su anhelo es dejaros en herencia el fundamento de vuestro futuro bienestar.

Y cada uno de vosotros, así como a los progenitores debe amor a los hermanos y parientes y hasta a los criados; porque del amor recíproco de todos los miembros de la familia procede la concordia y el bienestar físico y moral de la familia.

Cada uno de vosotros debe participar de las penas y alegrías de la familia, porque a cada uno le toca su parte de pena y satisfacción.

Cada uno debe ser guardador y removedor de los intereses de la familia; porque siendo comunes, si se malgastan o desperdician, recae sobre cada uno su parte de pérdida y privación.

Cada uno debe llevar su porción de labor o su *cinquito* al fondo común de la familia, destinado a satisfacer las necesidades de todos, como cada hormiga lleva su migaja de provisión al granero común, donde todas se alimentarán en el invierno.

Cada uno debe ser guardián del buen nombre y del honor de la familia; porque el honor es su patrimonio común, y si alguno de los miembros de ella lo perdiese, perdería la familia una parte de su patrimonio.

Y como el buen nombre y el honor de una familia se funda en su moralidad y buenas costumbres, resulta que cada uno de vosotros está obligado, por medio de su devoción a la ley moral, a fomentar en el

seno de la familia el fuego santo de las buenas costumbres; de esas costumbres de honradez, de probidad, de economía, de aplicación al trabajo, y de observancia fiel de los deberes de la ley moral y de la religión, que son el cimiento más sólido del orden social.

CAPÍTULO IV **DEBERES PARA CON LA PATRIA**

I. CULTO DE LA PATRIA

Voy ahora a explicaros vuestra religión social.

La Patria es el símbolo inmortal de la religión del ciudadano.

Vosotros no sois ciudadanos todavía; pero llegaréis a serlo, y conviene os preparéis de antemano a desempeñar dignamente ese rango; porque ser buen ciudadano, es la más alta y noble prerrogativa que puede ambicionar el hombre.

La Patria es la madre común de todos los individuos o compatriotas vuestros. Su nombre venerado simboliza la unión de todos los intereses en un solo interés, de todas las vidas en una sola vida imperecedera.

La Patria no es solamente el suelo donde nacisteis y donde tienen arraigo todos vuestros recuerdos y esperanzas, el cielo que os cobija, el aire que respiráis, la tierra que os alimenta y alimentó a vuestros padres, y en cuyo seno descansan los huesos de vuestros antepasados: sino la sociedad misma viviendo de una vida común, trabajando con un fin, y marchando a realizar en el tiempo la misión que la providencia le ha señalado.

El fin del trabajo de la sociedad no es otro que promover por medio de la unión de la inteligencia y la fuerza de todos, el bienestar individual y el progreso social: o en otros términos, realizar el *orden* o el *bien* por medio de la organización de la *fraternidad*, la *igualdad* y la *libertad*.

Con este fin se han creado instituciones y leyes, cuyo espíritu conoceréis después, y cuyo origen remonta al no muy lejano y glorioso de vuestra Patria, en el día 25 de Mayo de 1810.

Antes de ese día, vuestros padres no eran sino vasallos de un Rey de España.

Sin ese día, vosotros hubierais nacido también vasallos, e hijos de padres sometidos a una condición vergonzosa y humillante para el hombre.

Sin ese día, no tendríais la Patria llena de juventud y porvenir.

Sin ese día, no seríais árbitros de la suerte de vuestro país. Os impondrían leyes a su antojo, y os mandarían gobernantes nacidos en España. No gozaríais nunca fueros de ciudadanos. No podríais ambicionar las honras que concede la Patria a los buenos ciudadanos.

No os educaríais como ahora os educáis: seríais ignorantes.

No tendríais, como tenéis, medios suficientes para adquirir bienestar, ni para dar lustre a vuestro nombre, ni gloria a vuestra Patria.

No podríais envaneceros con el título de hombres libres, ni trabajar en común con vuestros hermanos en la organización de la fraternidad, la igualdad y la libertad en vuestra Patria.

Borrad de la página de la historia de vuestro país ese día, y vuestra Patria no existe, y vosotros, vuestras familias, vuestros conciudadanos, no seréis sino un pueblo sin nombre, ni influencia alguna en los destinos del mundo; una miserable colonia de la España destinada a vegetar eternamente en un rincón oscuro del Universo.

Pero los héroes de Mayo alzaron la bandera de emancipación de la España, y orientales y argentinos se unieron como hermanos en torno de ella, y de esa unión regeneradora nació la Patria, y su destino y el vuestro y el de las generaciones futuras del Plata cambiaron completamente.

Vuestro primer deber, pues, es trabajar incesantemente por la prosperidad y engrandecimiento de esa Patria, patrimonio santo adquirido a fuerza de sangre y sacrificios por vuestros heroicos padres.

Pero mal lo cumpliríais si no tributaseis veneración a Mayo, y a los hombres que al transmitiros esa magnífica herencia de la Patria, os sacaron de la condición de vasallos para levantarlos a la dignidad de hombres libres.

A fin, pues, de que ese culto que debéis a Mayo sea verdaderamente fecundo y útil a vuestra Patria, necesitáis conocer lo que Mayo significa; o en otros términos, cuál fue el pensamiento dominador entrañado en la Revolución de Mayo.

II. MAYO Y LA INDEPENDENCIA

El primer objeto de la Revolución de Mayo fue la emancipación del dominio de la España.

Para esto era preciso armar soldados y arrojar a fuerza de armas de vuestro país a los mandones y siervos del Rey de España.

De aquí provino la guerra de la Independencia.

En la guerra de la Independencia los españoles vencidos fueron lanzados del territorio de la Patria. Los muros de Montevideo, las Piedras, El Cerrito, y otros campos orientales presenciaron su derrota, y esos nombres de lugares pequeños, que inmortalizó la victoria, son como lenguas vivas, que atestiguarán en los siglos que los orientales fueron dignos de tener una Patria.

Pero vuestros padres vencedores se extraviaron o desconocieron el pensamiento de la Revolución de Mayo.

Después de hacerla independiente no supieron asegurar la libertad de la Patria, y malgastaron su energía en guerras fratricidas.

Viéndolos extenuados de fatiga, e impotentes por la discordia, el extranjero que los acechaba invadió el territorio de la Patria, y después de algunos combates, flamearon en Montevideo las *quinás* de Portugal.

Sucumbió la Independencia de la Patria que había costado tanta sangre y sacrificios, y volvieron los orientales a ser vasallos de un rey europeo.

La Patria Oriental después, como una joya preciosa pasó en herencia de la corona de un rey de Portugal a la diadema de un emperador del Brasil; y otra bandera extraña vino a mostrar sus insolentes colores en los sitios donde supo ostentar los suyos la patria independiente y vencedora.

Pero vuestro hermano el pueblo argentino, campeón heroico del dogma de Mayo, vio oprimido al pueblo oriental, y ambos unidos nuevamente arrojaron lidiando, al extranjero opresor de la Patria.

El 25 de agosto de 1825 un Congreso de Diputados proclamó ante el mundo “al pueblo oriental independiente de todo poder extranjero”, y por sostener ese juramento santo hoy a vuestra vista luchan heroicamente vuestros padres, contra todo el poder del tirano de Buenos Aires,

que algunos espurios orientales trajeron para asesinar la independencia y la libertad de la Patria.

Y ese estruendo de cañones que oís a cada hora, esas alarmas repentinas que azoran en el hogar a vuestras madres, esa sangre que corre cada día, dada en holocausto a la Patria por los buenos orientales, es un ejemplo vivo, que os enseña que debéis estar siempre dispuestos a sacrificaros por ella; y que para ser ciudadanos libres, necesitáis ser centinelas vigilantes de su independencia.

Porque la independencia de un pueblo es su libertad, y la libertad es la condición necesaria para que un pueblo pueda disponer de sí propio, y ejercer derechos soberanos, a par de los otros pueblos del mundo.

Pero debéis desde ahora penetraros de esta verdad: que la independencia de la Patria no consiste únicamente en la emancipación material del dominio extranjero, o en el derecho que ejerzan sus hijos de gobernarse por sí, y disponer de sus destinos libremente. No.

La emancipación material de un pueblo, equivale a la libertad del esclavo, que se libera por sí o por la benevolencia del amo a quien ha obedecido.

El esclavo, por este hecho, queda dueño de sí y del uso libre de sus facultades, del mismo modo que un pueblo que se emancipa de su metrópoli.

Pero si ese pueblo es indolente y perezoso, si no trabaja para enriquecerse y civilizarse, estará siempre sometido a la dependencia indirecta de otros más civilizados y más poderosos que él; y aunque libre de cuerpo, si se quiere, no será de espíritu, por no haber sabido hacer uso de su libertad.

Debéis, por lo mismo, estar persuadidos que vuestra Patria no será realmente independiente sino cuando tenga instituciones democráticas profundamente arraigadas, cuando sea ilustrada y poderosa y emancipada moral y físicamente de los otros pueblos del mundo, pueda decir orgullosa: yo también tengo artes, ciencias, industria, riqueza y una organización social, capaz por sí sola de resistir a los embates de la anarquía y a los desafueros de cualquier potencia extraña.

Vosotros, pues, estáis obligados a encaminar la Patria por la senda de su completa emancipación.

A trabajar para instruíos, y para que se propague la instrucción entre vuestros compatriotas.

A dar ejemplos de moralidad y de aplicación al trabajo, que fecunda y ensancha la producción y la riqueza social.

A ponerlos siempre de parte del orden y de las leyes, a fin de que se arraiguen y completen las nacientes e imperfectas instituciones democráticas de vuestro país.

Y a trabajar con tesón por que se realice el pensamiento de la Revolución de Mayo, que es lo que debe asegurar en lo futuro la completa emancipación de la Patria y hacer grande y poderosa la nacionalidad Oriental.

III. MAYO Y LA DEMOCRACIA

Habéis visto ya que el primer objeto de la Revolución de Mayo fue emancipar la Patria de la metrópoli; porque era preciso que fuese libre y dueña de sí, para que pudiese darse leyes adecuadas a su nuevo modo de ser político, y marchar sin traba alguna hacia la realización de los grandes destinos que la Providencia le señalaba.

Ahora bien, el segundo objeto de la Revolución de Mayo fue fundar la Democracia sobre el principio eterno y providencial de la soberanía del pueblo, a nombre del cual se levantó la bandera revolucionaria de Mayo.

Antes de Mayo no se conocía en estas regiones más soberano que el Rey de España, o un delegado suyo llamado Gobernador o Virrey, quien revestía poder pleno y ejercía la autoridad a nombre del Rey de España.

El pueblo no tenía poder ni influencia alguna.

Vasallo sumiso, sin voluntad propia, estaba condenado a obedecer ciegamente a la autoridad y a las leyes que le imponían sin su conocimiento ni aprobación.

La patria, pues, no existía, porque no había pueblo ni instituciones populares; no había sino opresores y oprimidos.

Pero la Revolución de Mayo, arrancando la soberanía al rey de España, se la dio al pueblo, su legítimo dueño, y el pueblo unido fue soberano, y nació la Patria; porque la Patria nace de la unión voluntaria de todos los ciudadanos con el fin de fundar la asociación política.

Cada hombre libre fue *ciudadano* y miembro del *pueblo soberano*, y de la universalidad de los ciudadanos se compuso el *pueblo*.

Así pues, antes de Mayo no había en el Plata sino vasallos y una autoridad soberana procedente del rey de España: después de Mayo, hubo un *pueblo* compuesto de ciudadanos iguales en derechos, quien reasumió legítimamente *la soberanía* y *la autoridad*.

Pero el pueblo, en las democracias, no ejerce por sí la autoridad, sino delega su ejercicio en eso que vuestras instituciones llaman Poder Ejecutivo, Legislativo y Judicial.

El modo como el pueblo delega la autoridad, es por medio del *sufragio*; de ahí en cada ciudadano el derecho de elección.

El modo como el pueblo ejerce la autoridad, es por medio de la *representación*; de ahí en cada ciudadano el derecho de representar al pueblo.

De donde resulta que cada ciudadano, como miembro del pueblo, goza no solo del derecho de *sufragio* o elección, sino también del de *representación*.

Es decir que cada ciudadano puede elegir y ser elegido representante, magistrado, juez, según sus méritos y capacidad; pero con arreglo a las leyes que determinan la idoneidad para el ejercicio de esos derechos, porque, como lo aprenderéis en adelante, son de origen constitucional.

Por medio, pues, de la *elección* y la *representación* se forman los poderes gubernativos, que ejercen la autoridad a nombre del pueblo, y ese modo de formación es lo que se llama "sistema representativo".

Pero la Revolución de Mayo, al dar al pueblo la soberanía, debió hacerlo con un fin, y ese fin, como os he dicho antes, fue fundar y organizar la libertad, la igualdad, la fraternidad de todos los ciudadanos, o, en otros términos, la Democracia.

La bandera de Mayo, pues, no es como estáis acostumbrados a oírlo repetir, la bandera de la Libertad, sino la bandera de la Democracia.

La Libertad no es sino uno de los medios para conseguir el fin de la organización de la Democracia.

Y sin duda que la mayor parte de los extravíos de nuestra revolución provienen de haberse tomado y buscado la libertad, no como medio,

sino como fin único de la asociación política. ¿Y qué hemos encontrado después de tan largo y convulsivo tesón? Desenfreno, anarquía y por último tiranías de todo género.

Esto debió suceder. La libertad, como es puramente individual, fomenta a menudo en el hombre las pasiones egoístas y le sugiere una idea exagerada de sí propio. Ella entonces fácilmente lo arrastra al desenfreno y a la violación de la libertad de los otros, y de esas injurias recíprocas al derecho o a la libertad individual resulta la lucha anárquica y fratricida de los ciudadanos.

La libertad sola divide, no aproxima, y el orden y la unión nacen de la fraternidad.

Desentrañemos, pues, para conocerlos bien, los elementos primitivos de la trinidad democrática, y busquemos en ellos el pensamiento orgánico de la Revolución de Mayo.

IV. TRINIDAD DEMOCRÁTICA

1º. *LIBERTAD*

Habréis oído muchas veces, amiguitos míos, gritar en las calles y plazas, ¡viva la Libertad! Y tal vez mezclado vuestra voz inocente con esas vociferaciones tumultuosas del entusiasmo ciego o de la pasión.

Es preciso entendáis que entre esos pregoneros de la libertad muy pocos hay que sepan lo que ella significa.

Unos se imaginarán que la libertad consiste en hacer lo que se quiera, en satisfacer su deseo o su capricho, aunque sea con detrimento o violación del derecho de los demás.

Que ella autoriza a injuriar a otro de palabra o por escrito; a perturbar el orden público, alzando bandera contra la autoridad establecida por la ley.

Así, todos los partidos han pretendido recíprocamente defender la libertad, y a nombre de ella se ha tiranizado el país, y se han cometido atentados de todo género.

Pues bien, todo eso no es libertad, sino libertinaje, anarquía, crimen, inmoralidad.

La libertad es el derecho de que cada hombre tiene para emplear sin traba alguna sus facultades en el conseguimiento de su bienestar, y para buscar los medios que puedan servirle a este objeto.

Si cada hombre tiene ese derecho, para exigir que nadie lo ataque y todos lo respeten, debe respetarlo en los otros; si no, comete injusticia, y de aquí nace el *deber* de respetar cada uno la libertad de los demás.

La libertad al mismo tiempo que da un *derecho* impone un *deber* de rigurosa justicia.

El límite, por consiguiente, de la libertad individual es el derecho de otro; y lo que otorga o veda se resume en esta máxima: no hagas a otro lo que no quieras te sea hecho.

En este sentido cada hombre es libre en el ejercicio de su industria; de ahí la libertad industrial.

Cada hombre es libre en el uso de su propiedad; de ahí el derecho de propiedad.

Cada hombre es libre de asociarse con otros para trabajar en común con un fin; de ahí el derecho de asociación.

Cada hombre es libre en la manifestación de sus pensamientos; de ahí la libertad de pensar y de imprenta.

Cada hombre es libre en la profesión del culto y de la religión que considere verdadera; de ahí la libertad de conciencia y de cultos.

Cada hombre es dueño de su vida y sus acciones.

Pero ningún hombre tiene libertad para usurpar la propiedad ajena; para ejercer el monopolio de una industria particular; para difamar o injuriar a nadie, de palabra o por escrito; para turbar el orden público y predicar inmoralidad.

Pero si la libertad individual, en las relaciones de hombre a hombre, tiene por límite el derecho de otro; la libertad individual, con respecto a la sociedad, también está sujeta, en su ejercicio, a trabas y modificaciones necesarias, que tienden a prevenir o refrenar su abuso; porque la sociedad tiene derechos no menos sagrados y legítimos que el ciudadano.

Esos derechos sociales, que limitan y moralizan el ejercicio de la libertad individual los conoceréis cuando estéis más adelantados en la enseñanza.

LIBERTAD POLÍTICA

Después de la libertad individual viene la libertad política.

La libertad política consiste en el derecho de *sufragio* y de *representación*.

En este sentido, cada ciudadano tiene el derecho de concurrir con su voto en las elecciones populares, con arreglo a la ley orgánica establecida.

Cada ciudadano tiene derecho a ser elegido representante, magistrado, juez, si está habilitado con las condiciones que la ley señala.

Y ningún ciudadano puede ser privado de esas prerrogativas sin justa causa.

Si lo es, hay violación de la libertad política, y por consiguiente injusticia.

La libertad política, además, a diferencia de la individual que es anterior a toda ley positiva, proviene de la ley constitucional, y se mueve en los límites que ella le traza.

Por lo mismo, según la constitución de vuestro país, para ejercer el derecho de *elección* y de *representación* es preciso ser *ciudadano*.

Para ser ciudadano:

1º Tener veinte años.

2º Saber leer y escribir.

Así pues, el derecho precioso de influir de un modo directo y activo en los negocios de vuestro país, de tomar parte en la vida política, y conquistar el poder o la iniciativa social, sólo pueden ejercerlo los que como vosotros, procuren instruirse con el fin de ser ciudadanos útiles.

Estáis por lo mismo obligados a trabajar para que se propague la instrucción, y que no haya, si es posible, uno de vuestros compatriotas que no aprenda al menos a leer y escribir; a fin de que todos puedan, en lo futuro, ejercer igualmente el derecho santo de elección y representación, y de que vaya gradualmente realizándose la igualdad.

2º. IGUALDAD

La igualdad consiste en que la ley sea una para todos los ciudadanos, y a todos los obligue igualmente.

En que no haya privilegios para ninguno que no pueda menoscabar la libertad de los demás.

En que cada ciudadano participe igualmente de las cargas y ventajas sociales y del goce proporcional a su inteligencia y trabajo.

Todo privilegio es una injusticia que hiere la igualdad de los demás.

Así pues, cada *hombre* es igual a otro hombre en el ejercicio de su *libertad*.

Cada hombre es igual a otro hombre ante la ley.

Cada *ciudadano* es igual a otro *ciudadano* en el ejercicio de la *libertad política*.

Todos los *ciudadanos* tienen, cuando la Patria está en peligro, obligación igual de concurrir a su defensa y salvación.

Todos los ciudadanos, en proporción a su industria y capital, deben igualmente concurrir con su peculio al sostén del Estado; porque el Estado es la cabeza visible de la Patria.

Pero no todos los ciudadanos son iguales en inteligencia y virtudes; no todos tienen igual capacidad para el trabajo, y de esta desigualdad forzosa de las facultades naturales, nace la superioridad legítima de los unos sobre los otros, y el orden y la subordinación jerárquica de las capacidades humanas.

Este principio lo tenéis consignado en la Constitución de vuestro país. Ella dice: "Los hombres son iguales ante la ley, sea preceptiva, penal o tuitiva; no reconociéndose otra distinción entre ellos que la de los talentos o las virtudes".

Hay además desigualdades que provienen del orden y la educación del hombre.

En vuestro país, por ejemplo, el habitante de la campaña no posee medios de instrucción ni de adquisición como el de las ciudades, y en general, la masa del pueblo ha estado y está condenada por su ignorancia, a una inferioridad de condición indigna de su rango soberano.

Porque nuestros Gobiernos no atendieron a proporcionarle la instrucción a que tenía derecho al igual de todos los ciudadanos.

Porque los hombres de luces nunca pensaron que el modo más eficaz de servir la causa de Mayo, que es la causa de la democracia, es trabajar por la difusión y ensanche de la instrucción popular.

Tenéis vosotros, por lo mismo, el deber de consagraros con tesón a esa tarea, tarea ardua pero gloriosa que os legaron vuestros padres; a fin de que vaya por medio de la instrucción del pueblo, ensanchando su imperio la igualdad.

Habrà, sin embargo, siempre en la sociedad, capacidades altas y capacidades inferiores, hombres solamente dispuestos para el trabajo material, y hombres de inteligencia superior, que sepan conquistar legítimamente el poder y el puesto elevado en la jerarquía social.

Pero la superioridad legítima de esos hombres nada tiene de humillante para los demás; porque se funda en el aprecio público, que no es otra cosa que un tributo de admiración y respeto a los talentos superiores o de gratitud a los grandes servicios del país.

Observad, amiguitos míos: todo es jerárquico en el Universo, y el orden y la armonía provienen del enlace y la subordinación necesaria de las fuerzas de inteligencias.

Primero: Dios, inteligencia suprema, principio y fin de todas las cosas, y fuente inagotable de vida y movimiento incesante.

En el sistema planetario, los astros subalternos girando en torno a los astros reguladores.

En la materia bruta, las grandes masas atrayendo y sobreponiéndose a las más pequeñas.

En los animales, el león y otros imponiendo su supremacía regia a las especies inferiores.

Y últimamente, entre las criaturas racionales, el hombre y solamente el hombre, comprendiéndolo todo, sometiendo a la ley de su inteligencia o de su fuerza todas las cosas creadas y descollando, como rey, en medio del Universo.

Del mismo modo, pues, en las sociedades humanas.

Dios ha querido que el hombre formado a imagen y semejanza suya, se subordine al hombre superior en capacidad, y que la supremacía social pertenezca legítimamente al genio y a la virtud, atributos sublimes de su omnipotencia, que divinizan al hombre.

Así pues, la igualdad democrática no quiere nivelamiento absoluto de los hombres, porque la absoluta igualdad sería el desorden y la anarquía, y porque considera que el orden jerárquico de las capacidades es

una ley providencial, tan necesaria a la conservación del orden y progreso social, como lo es al equilibrio y al movimiento la subordinación de las fuerzas en el universo.

Debéis, por lo mismo respeto y subordinación a la virtud y a la capacidad; pero al mismo tiempo precaveos mucho para no engañaros sobre el mérito respectivo de los hombres de vuestro país.

Muchas veces la audacia y el crimen suben alto, y el charlatanismo y la incapacidad se sobreponen. No os sometáis ni veneréis esos ídolos vanos.

No hay supremacía legítima, sino la de los talentos y de las virtudes.

Y entre los capaces y dignos daréis solamente veneración “a cada hombre según su capacidad, y a cada capacidad según sus obras”.

3º. *FRATERNIDAD*

Habéis ya visto que la libertad y la igualdad son dos términos idénticos, y que uno y otro recíprocamente se explican, se completan y se resumen en el derecho individual.

Los hombres, para ser libres, necesitan ser iguales, y viceversa, para ser iguales necesitan ser libres; o en otros términos, el derecho de libertad es a todos común, y todos deben ejercerlo y gozarlo igualmente: y en esto está la justicia.

Pero el derecho individual, que tiene por objeto asegurar al hombre el ejercicio libre de sus facultades, y el bienestar y conservación individual, no basta para infundir vida moral y colectiva a la sociedad; porque no impone sino un *deber*, en cierto modo, negativo, o de rigurosa justicia; es decir, el deber de no dañar a otro en el ejercicio de su *libertad*.

La ley de Dios, entre tanto, nos manda hacer a nuestros semejantes lo que quisiéramos hiciesen con nosotros, porque son nuestros hermanos; y amarlos como a nosotros mismos.

Y de ese amor recíproco, de ese vínculo de hermandad entre hijos de una misma patria, nacen los más altos y positivos derechos del hombre y del ciudadano, que todos se resumen en el principio santo de la *fraternidad cristiana*.

Y observad bien que este último término de la trinidad democrática contiene en sí y explica los otros dos, o por mejor decir los *engendra*; ya que sin él, la igualdad y la libertad serían quiméricas y no podrían realizarse.

Porque cada hombre libre, para respetar el derecho de otro y considerarlo su igual necesita:

- 1º Fraternalizar con él por medio del vínculo moral del amor.
- 2º Hacer el sacrificio de su orgullo, de sus pasiones egoístas y de la superioridad que pueda darle su rango o su posición social; porque si así no fuese, o lo oprimiría como débil, o lo trataría como inferior.

Así, pues, para ser libres e iguales, los hombres necesitan amarse y considerarse como hermanos.

La fraternidad fue el principio de regeneración moral y de redención inoculado por el cristianismo en las entrañas de la humanidad; porque “el Evangelio es la ley de amor, y como dice el apóstol Santiago, la ley perfecta, que es la ley de la libertad”.

Pero si la religión impone ese *deber de fraternidad* a todos los hombres en general, sea cual fuere el país donde hubieren nacido, de un modo más imperativo debe imponer a los hijos de una misma patria la obligación de fraternizar entre sí, de amarse y de trabajar unidos por la felicidad común.

Porque del amor mutuo de los ciudadanos, de los beneficios que se hagan recíprocamente, resultará el bienestar de cada uno, y de la unión y bienestar de todos la prosperidad de la madre Patria.

Y de la unión y fraternidad nacerá la paz y la concordia, y el orden y el progreso social.

Y desaparecerá la guerra civil y la tiranía, y extenderá y cimentará pacíficamente su imperio la democracia de Mayo.

Debéis, por lo mismo, no solamente amor a vuestros compatriotas, sino también amparo y protección incesante.

Debéis socorro al desvalido, y protección al oprimido.

Debéis al desgraciado, aunque sea criminal, palabras de consuelo y medios de salvación.

Debéis, en general, a todos vuestros conciudadanos todo el bien posible.

Debéis tomar como vuestra y rechazar la injuria que se haga a vuestro hermano.

Debéis reprimir, como si se os hiciera, la injusticia que recaiga sobre cualquier compatriota vuestro.

No debéis dar cabida en vuestro corazón a la avaricia, ni a pasión alguna egoísta.

El egoísmo es la idolatría de sí propio.

El egoísmo no se ama sino a sí, no piensa sino en sí, no trabaja sino para sí, con daño a los demás.

La fraternidad es el amor que *une* y comunica benévolas simpatías.

El egoísmo sofoca y mata los afectos simpáticos y fraternales.

El hombre egoísta está siempre dispuesto a sacrificar a su ambición, o a sus pasiones desenfrenadas, el bienestar, el honor y aun la vida de los demás.

El hombre egoísta no siente amor, ni caridad, ni simpatía por sus hermanos.

Para el hombre egoísta no hay patria; porque no amándose sino a sí propio, mal puede amarla, ni hacer sacrificio alguno por ella.

Estáis, pues, en el deber de echar infamia y menosprecio al rostro del depravado egoísmo.

El egoísmo encarnado son todos los tiranos.

No olvidéis jamás que todo acto de egoísmo es un atentado contra la ley divina de la fraternidad de los hombres; y que todo acto y toda palabra que tienda a relajar ese vínculo santo es un atentado contra la Patria y la humanidad.

V. RESUMEN

Sabéis ya lo que es la *Patria*, lo que importa la *Independencia*, *Mayo* y la *Democracia*; resumamos ahora los deberes principales que os impone la religión del ciudadano.

Como ciudadanos, debéis ante todo observar fielmente y practicar los preceptos de la ley moral o divina, que es el vínculo santo y el fundamento de la sociedad.

Como ciudadanos, debéis a la Patria vuestro corazón, vuestro brazo, vuestra hacienda, vuestra vida, cuanto tengáis y podáis, así que ella os lo demande.

Como ciudadano debéis culto y veneración a Mayo; porque en Mayo nació la Patria, y Mayo es el día más grande de la Patria.

Como ciudadanos, debéis ser centinelas vigilantes de la Independencia y la Libertad de la Patria; porque sin ellas dejaríais de tener Patria y de ser ciudadanos libres.

Como ciudadanos, debéis siempre seguir y defender la bandera de Mayo, que es la bandera de la Patria y de la Democracia.

Como ciudadanos, debéis trabajar incesantemente por el triunfo y la organización gradual de la libertad, la igualdad y la fraternidad democrática.

Como ciudadanos, debéis no consentir privilegios ni exenciones individuales que destruyen la igualdad, y esforzaros para que vuestros hermanos adquieran instrucción y propiedad; porque la igualdad está en relación con las luces y bienestar de los ciudadanos.

Como ciudadanos, debéis no transigir nunca con la arbitrariedad y la tiranía, y atacarla por todos los medios legales.

Como ciudadanos, debéis custodiar la libertad de los demás, porque si la de un compatriota es injuriada impunemente, está en peligro la vuestra pues la arbitrariedad si no la reprimen se desboca fácilmente.

Como ciudadanos, debéis reprimir la anarquía, y contribuir siempre al mantenimiento del orden y la paz, condición indispensable del progreso social.

VI. COROLARIO

MORALIDAD POLÍTICA

Como habéis nacido para ser ciudadanos de una patria libre, conviene que al entrar en la vida pública tengáis una regla segura para formar juicio exacto sobre las cosas y los hombres públicos de vuestro país; a fin que no os engañéis acerca de su capacidad, su patriotismo y sus virtudes, y podáis valorar sus hechos.

Esa regla la encontraréis en la doctrina que os he expuesto anteriormente.

Sabéis por ella que para servir eficazmente a la patria, para ser verdaderos patriotas, debéis consagrar vuestra devoción, vuestra acción incansante a la defensa de la causa de Mayo; porque en la realización de su pensamiento está vinculado el progreso y la completa emancipación de la Patria.

Si como hombres públicos, pues, o como ciudadanos desertáis de la bandera de Mayo, traicionaréis la Patria.

Si como hombres públicos o como ciudadanos no abogáis ni trabajáis por la democracia de Mayo, traicionaréis la Patria.

Si no acudís cuando pelagra la independencia y la libertad de la patria, traicionaréis la Patria.

Si sacrificáis sus intereses, o su honor, o su libertad a vuestra ambición egoísta, traicionaréis la Patria.

Y traicionando la Patria, sus intereses, su causa, o por egoísmo, o por ambición, por indiferencia o por ignorancia, no habrá moralidad política en vuestros actos, y seréis infames y perjuros, y responsables ante Dios y la Patria.

La *moralidad política*, por consiguiente, es la fidelidad del ciudadano a la *causa de la Patria*, y en ella consiste el verdadero patriotismo.

Y esa regla de moralidad que estáis obligados a observar siempre para con la Patria es precisamente lo que debéis tener presente al formar juicio sobre los hombres públicos de vuestro país.

Porque antes como ahora, en el pasado como en el porvenir, no hay ni habrá en las contiendas civiles de vuestro país sino dos causas: la causa de la Patria que es la de Mayo, única santa y legítima, por la que están los patriotas y buenos ciudadanos, y la causa enemiga de la Patria, que es la que sostienen desde el principio de la revolución, los hombres egoístas, retrógrados y contra-revolucionarios.

Ahora bien; no habrá moralidad en el hombre público si ha traicionado la causa de la patria, o sacrificado sus intereses a sus pasiones egoístas.

No habrá moralidad si desertare su bandera para alistarse en la de sus enemigos.

No habrá moralidad si ha servido indistintamente en las filas de todos los partidos.

No habrá moralidad si ha abusado del poder para tiranizar y concusionar.

No habrá moralidad si sólo se ha preocupado de su glorificación y provecho personal.

No habrá moralidad si en vez de dar justicia a todos, ha vendido sus favores o prodigándolos a sus favoritos y lacayos.

No habrá moralidad si, sentado en la silla gubernativa, o por ignorancia o por malicia o por pereza, no ha cumplido con el más sagrado de los deberes de su cargo, que es promover activamente el bien de la *Patria*, vinculado en el triunfo y progreso gradual del pensamiento orgánico de Mayo, en todas sus aplicaciones, tanto individuales como sociales.

Desde la altura de esta doctrina sobre la moralidad política, cuando examinéis y estudiéis la historia revolucionaria de vuestro país, debéis aplicaros a discernir y juzgar los actos de los hombres que han figurado o figurasen en la escena política; para saber quiénes defendiendo la buena causa cumplieron dignamente con su deber, y glorificar los hechos que consumaron. Para bendecir y venerar su memoria, señalándolos como dechado de verdadero patriotismo, que os proponéis imitar.

Y para lanzar reprobación e ignominia contra esas reputaciones intrusas y sin moralidad política, que indignamente usurpan el panteón de gloria de los patriotas.

Desde la altura de esta doctrina, al buscar enseñanza en los hechos de la revolución, conoceréis fácilmente que no hay moralidad política ni patriotismo verdadero en los actos de los hombres que no han comprendido el pensamiento de Mayo, ni trabajado activamente por él.

Desde la altura de esta doctrina, debéis en lo porvenir aplicaros a discernir bien, entre los partidos políticos que puedan disputarse la supremacía social, de qué lado está la buena causa de la *Patria*, para adheriros de corazón y fraternizar con los hombres que la defiendan, sea por la prensa, en la tribuna o en los campos de batalla; porque los partidos son muy diestros para engañar y solapar sus miras.

Así, sobre esa regla invariable de moralidad política, se irá poco a poco formando eso que en otros países se llama opinión pública, y que en los nuestros no existe, ni puede existir, por falta de principios de *criterio moral*.

Y esa opinión pública generalizándose, se convertiría en opinión nacional.

Y la opinión nacional, omnipotente como debe serlo en las democracias y profundamente moralizada, castigará al egoísmo y a la indignidad, con su reprobación infamante; premiará dignamente la virtud y el patriotismo, y hará a todos igualmente justicia.

CAPÍTULO V

DEBERES PARA CON LA HUMANIDAD

El conjunto de familias formando una sociedad que vive de una vida común, sometida voluntariamente a leyes peculiares, es lo que se llama un pueblo o una nación.

El conjunto de pueblos o naciones que pueblan la tierra es lo que constituye la humanidad.

La humanidad es el género humano, cuyo padre celestial es Dios.

En este sentido, todos los hombres, o más bien todas las criaturas racionales, son hermanas en Dios.

Jesucristo, revelador de la ley divina de fraternidad de los hombres, proclamó la identidad y la unidad de la familia humana, cuyos vínculos se han ido estrechando de siglo en siglo, y cuyo progreso incesante está entrañado en ese santo principio de la fraternidad.

Antes de Cristo, cada pueblo de origen distinto era enemigo irreconciliable y tenaz del pueblo limítrofe, y los pueblos estaban divididos en castas de amos y siervos, de opresores y oprimidos.

No había libertad ni igualdad, porque no existía entre los hombres vínculo de fraternidad.

Pero el *verbo* de Cristo pronunció fraternidad, y esa palabra fue el verdadero *fiat* de la regeneración moral del género humano.

“Ama a Dios sobre todas las cosas y al prójimo como a ti mismo”, dijo el Salvador del mundo, y en ese precepto divino *del amor al prójimo* está refundida toda la ley moral que gobierna las *inteligencias libres*.

Debéis, pues, amor al prójimo de cualquier país o religión que fuere; porque el judío es vuestro hermano, el mahometano, el protestante, que califican de hereje algunos sacerdotes fanáticos que no comprenden la doctrina de Cristo, todos son igualmente vuestros hermanos.

Si debéis amor al prójimo, le debéis también benevolencia, socorro y caridad; porque el que ama a otro sólo puede desearle el bien, y el amor se manifiesta por actos de beneficencia y generosidad. Hijitos míos, decía San Juan, no amemos de palabra ni con la lengua, sino con obras y en verdad.

Pero a más de ese deber de amarse y beneficiarse recíprocamente que la religión impone a todos los hombres, hay un deber más alto porque es más general, y porque su observancia refluye en bien de la humanidad entera, y es el que obliga a todo hombre como miembro de la gran familia humana a trabajar por la realización del orden o del bien, y por el triunfo y progreso gradual de los principios civilizadores, patrimonio humanitario.

Así, pues, dondequiera que os lleve la suerte, debéis predicar y practicar la ley moral o divina engendradora del orden y el bien.

Dondequiera que os lleve la suerte, debéis ser apóstoles de la libertad, la igualdad y la fraternidad democrática.

Dondequiera que haya tiranía y opresión, debéis poneros siempre de parte de los oprimidos, y derramar si es necesario vuestra sangre por la libertad, la igualdad y la fraternidad, causa santa y común del género humano.

CAPÍTULO VI ***DE LA PERFECCIÓN MORAL***

Habréis notado ya que todos los deberes nacen de una sola raíz, la ley moral o divina; que todos ellos se eslabonan entre sí, y partiendo de la obligación individual se ramifican en el prójimo, en la familia, en la patria, y por último en la humanidad, para conducir gradualmente al hombre a la perfección moral.

La perfección moral es la virtud.

La virtud consiste en la devoción incesante, en la práctica fiel de los deberes que os impone la ley moral o divina.

Porque para ser hombre de bien, no basta cierto número de acciones buenas.

Para ser virtuoso, no basta abstenerse de obrar el mal, es preciso buscar las ocasiones de hacer el bien.

No importa tener sentimientos de benevolencia, es necesario manifestarlos, ejerciendo la caridad con el prójimo.

No importa sólo concebir el orden, sino realizarlo por sí, y trabajar para que los demás lo realicen.

No importa amar la Patria, sino, pudiendo hacer por ella toda clase de sacrificios.

No hay virtud sin abnegación ni sacrificio; ni habrá lugar a la prueba y al sacrificio permaneciendo en la inacción.

La virtud de las virtudes, es la acción encaminada constantemente al bien.

La acción es el crisol de prueba de las almas templadas para la virtud.

El sacrificio es aquella disposición generosa del ánimo que lleva al hombre a consagrar su vida y facultades, sofocando las sugerencias de su interés personal y de su egoísmo a la defensa de una causa que considera justa, al logro de un bien común a su patria o a sus semejantes, a cumplir con sus deberes de hombre y de ciudadano, siempre y a pesar de todo, y a derramar, si es necesario, su sangre para desempeñar tan alta y noble misión.

Todo hombre, pues, tiene una misión.

Toda misión es obligatoria.

Sólo es digno de alabanza el que penetrado de su misión, está siempre dispuesto a sacrificarse por la Patria, y por la causa santa de la libertad, la igualdad y la fraternidad de todos los hombres.

Sólo es acreedor a gloria, el que trabaja por el bienestar y progreso de la Patria y la humanidad.

Sólo merece respeto y veneración el ingenio y la virtud.

“Sabéis que aquellos que se creen mandar a las gentes se enseñorean de ellas, y los príncipes de ellas tienen potestad sobre ellas”.

“Mas no es así entre vosotros, antes el que quisiere ser el mayor, será vuestro criado”.

“Y el que quisiere ser el primero entre vosotros, será siervo de todos”.

“Porque el Hijo del hombre no vino para ser servido, sino para servir y dar su vida en rescate por muchos”.

La doctrina de Cristo será la vuestra, porque es la doctrina de salud y redención.

El que quiera sobreponerse, se sacrificará por los demás.

El que ambicione gloria, la fabricará con la acción intensa de su inteligencia o sus brazos.

El egoísmo labra para sí el sacrificio para los demás.

El sacrificio es el decreto de muerte de las pasiones egoístas.

Debéis, pues, no sólo practicar la virtud, sino trabajar incesantemente para llegar a la perfección moral.

Porque la virtud es la ofrenda más grata de amor y reconocimiento que podéis hacer a vuestro Padre Celestial.

Porque la perfección moral diviniza al hombre y lo aproxima a Dios, fuente viva de todo bien, de toda gloria y de toda perfección.

Misceláneas

Planes de tesis y bibliografías excesivas

FERMÍN PEDRO UBERTONE¹

RESUMEN

Este trabajo trata de dialogar con los Directores de Tesis y con los académicos con funciones de evaluar proyectos de investigación científica. El autor observa y cuestiona la práctica de incluir bibliografías muy extensas en los proyectos de planes de tesis. En la etapa inicial de una investigación, una bibliografía demasiado detallada resulta poco creíble en tanto representación de los conocimientos reales del tesista en ese momento. Más bien parece un intento de impresionar a quien debe evaluar el proyecto.

PALABRAS CLAVE

Universidad - Posgrado - Tesis - Maestría - Doctorado.

Thesis prospectus and excessive bibliographies

ABSTRACT

This work seeks to open a dialogue with the Thesis Advisors and scholars responsible for evaluating academic research projects. The author criticizes the common practice of including an extensive bibliography in thesis plans. An over detailed bibliography is hardly credible in the first

¹ Abogado (UBA), Doctor de la Universidad de Buenos Aires, área Derecho Constitucional. Profesor Consulto Adjunto de Derecho Constitucional y Director de la Carrera de Especialización en Elaboración de Normas Jurídicas (Facultad de Derecho-UBA). catedra_ubertone@yahoo.com.ar.

stage of the research as representing the actual knowledge of doctoral candidates. Rather, it appears to be an attempt to impress the evaluator.

KEYWORDS

University - Postgraduate studies - Thesis - Master degree - Doctoral studies.

1. INTRODUCCIÓN

Por circunstancias académicas, recientemente hemos tenido obligación de leer varios proyectos de planes de tesis doctorales o de Maestría. Y nos ha llamado la atención la cantidad de obras mencionadas en las respectivas bibliografías. Nos han parecido excesivas. Sobre todo si se toma en cuenta que esas eran bibliografías iniciales, antes de hacer las respectivas tesis.

En especial, hemos leído atentamente varios planes de tesis de Maestría. En casi todos ellos la extensión de la bibliografía igualaba o excedía a la extensión del desarrollo del plan de tesis. Tal vez algo no anda bien.

Pero entre los documentos que vimos, se lleva las palmas un proyecto de tesis doctoral aprobado en 2010. El proyecto se compone de 60 páginas en total, y desde la página 1 hasta mitad de la página 13 se desarrolla el tema y el plan de investigación. El resto contiene la bibliografía: desde la segunda mitad de la página 13 hasta el final.

Para el plan de tesis en sí se han usado solamente 12 páginas y media, vamos a redondear en 13; para la bibliografía, 47.

En porcentajes: plan de tesis 21,66%, bibliografía 78,33%. ¿Es esta una proporción razonable?

No nos hemos tomado el trabajo de contar las obras citadas. Haremos un cálculo más o menos grueso, sobre la base de una muestra. Esta nos ha dado un promedio de 14 obras por página. Como son 47 páginas, el total puede ser estimado en aproximadamente 658 obras.

Nuestra pregunta es la siguiente. Si para explicar la investigación a realizar bastaban 13 páginas, ¿era necesario agregarle tanta bibliografía?

Por supuesto, quien está por comenzar una investigación necesita conocer bastante sobre el tema. Lo suficiente como para formarse un cua-

dro de situación provisorio y para poder detectar algún asunto omitido por la bibliografía habitual o afirmaciones controvertibles que requieren verificación. Bien. ¿Pero tanto como 650 obras? ¿No es demasiado?

Entonces, al evaluador del plan de tesis le surgen varias preguntas. ¿El tesista ha leído todas esas obras o se trata de una mera exhibición de citas? ¿Ha evaluado si las obras son pertinentes a la investigación o apenas está anunciándonos su esperanza de que lo sean?

Y un poco más: ¿el tesista conoce todo el material que menciona, lo ha leído, sabe si es pertinente para la tesis? ¿O simplemente incluye de todo eso para impresionar a los evaluadores?

2. RECUERDOS ANTIGUOS

Estas situaciones nos han traído a la memoria algunos recuerdos de tiempos lejanos, algunos más antiguos, otros un poco menos.

2.1. El primer caso a comentar corresponde a nuestra época de estudiantes de abogacía.

Al principio del curso de Derecho Administrativo, cerca de 1968, los docentes recomendaron como fuente principal para el estudio de la materia el tratado de un autor determinado, tal vez el profesor titular de la cátedra.

Cuando examinamos someramente ese libro, notamos que el tomo I comenzaba con la bibliografía. Un montón de páginas, antes siquiera de decir algo sobre los temas de fondo. No podemos saber si esa ubicación de la bibliografía era el gusto del autor o una imposición de la editorial. Pero una editorial puede imponer al autor otras cosas (por ej.: un título “vendedor”), pero no la ubicación de la bibliografía. Menos a un autor ya consagrado. Por eso en aquel momento –y también ahora– lo atribuimos al autor.

Nos produjo disgusto, y un cierto rechazo a priori hacia el autor. Antes de decirnos nada sobre la materia, nos apabullaba con la mención de una enormidad de obras de la materia. Como para decirnos: “¡Mirá todo lo que sé, todo lo que leí!”. Feo, feo. Primero explicanos la materia y después nosotros, los alumnos, nos vamos a dar cuenta si sabés o no, si son sólidos tus razonamientos, si son convincentes.

En este caso, lo primero que percibimos como agresivo era la ubicación al comienzo del libro, antes del inicio del desarrollo del primer tema de la materia. Pero también la cantidad.

Seguramente ese autor conocía las obras citadas en la bibliografía y bien, porque tenía una larga trayectoria en la materia. Pero al final del libro nos habría servido como guía para ubicar las obras de los autores citados que nos habían interesado y poder consultarlas directamente. Al principio no.

Hagamos una estimación. Cantidad de páginas de la bibliografía: 12,5. Promedio de obras citas por página de la muestra: 27 obras. Resultado: 337 obras.

2.2. Otra obra más reciente, publicada en el año 2000, también tenía sus bemoles. Se trataba de una obra breve, de tema bastante específico, y su bibliografía ocupaba 40 páginas. Hemos calculado unas 20 obras por página, lo que nos da unas 800 obras.

¿Conocía el autor esas 800 obras? ¿Estaba convencido de que todas eran pertinentes para el tema de la obra? ¿O estaba haciendo lo que en el póker se llama un "bluff", o sea intentar impresionar al lector ingenuo e inexperto?

En nuestra opinión, si uno quiere impresionar al lector, que escriba cosas interesantes y originales. No es leal tratar de subordinar intelectualmente al lector tirándole encima una pila de libros, toda una biblioteca.

La bibliografía de esta obra presentaba otra particularidad que generaba desconfianza. Se citaban obras secundarias sobre determinados temas, sin citar las principales. Como elegidas al azar, las que alguien encontró primero. Y en varios casos, las obras estaban ubicadas dentro de rubros de la bibliografía a los que temáticamente no correspondían.

Es seguro que, por lo menos en parte, la bibliografía (el "relleno") había sido encomendada a personal de segundo o tercer nivel. Respalda nuestra suposición el hecho de que lo principal de la bibliografía era europeo, y era necesario completarla con algo de bibliografía argentina. Pero como sea, la haya hecho el autor o sus colaboradores, si uno no leyó la obra, ¿puede mencionarla en la bibliografía de un trabajo termi-

nado? ¿Puede incluirla solo por sospechas (muchas veces equivocadas) de que son pertinentes o de que tratan determinado tema?

2.3. Un tercer caso, más o menos de la misma época, presentaba otro flanco cuestionable, no tanto la cantidad en sí misma. Pero el hecho también contribuía a abultar la bibliografía.

El autor de estas líneas tiene un modo de citar obras que se aparta un poco de lo habitual. Justamente por eso es como una firma. Y si en una bibliografía de otro autor encontramos una obra citada exactamente igual que como lo hemos hecho nosotros –y de manera diferente de las demás obras de la misma bibliografía– podemos estar seguros de que el autor “cortó y pegó” una cita de una obra nuestra, o la hizo copiar por una secretaria. Si no se ha tomado la molestia de revisar el modo como se hacía la cita, ¿podemos creer que conoce y leyó la obra citada?

2.4. Todos estos casos, variados, son ejemplos de lo que no se debe hacer en una bibliografía. Se está confesando que no se trata de un trabajo serio.

Estamos convencidos de que eso ocurre porque el autor del libro quiere abultar su bibliografía con obras que no conoce, o que conoce de segunda mano. Para poner “más”. Para impresionar al lector.

Hay lectores impresionables de este modo: los mediocres. Los lectores críticos van registrando puntos negativos a medida que encuentran estas modalidades.

3. EL EXCESO CUANTITATIVO

Creemos que la compulsión por el exceso cuantitativo nos viene desde la escuela primaria. Cuando la maestra evaluaba nuestros trabajos según estuviera “todo” o faltara algo de lo que decía el libro o se había explicado en clase. “¡Que esté todo!”; si no, estaba “mal”. La observación “Incompleto” al final de nuestro trabajo era una manera de decirnos “mal” o “insuficiente”.

¡Tantas cosas de la escuela hemos olvidado, y esto nos ha quedado metido en la cabeza!

No es un buen criterio para la época actual. Sobre otros tiempos no opinaremos, pero ahora seguro que no. Nos llenamos de discursos sobre

la “sociedad de la información”, pero nuestra conducta en ámbitos académicos no se adapta a esa realidad, ni siquiera mínimamente.

Quienquiera que entra a Internet y hace una consulta, de inmediato comprueba que el problema es *el exceso de información*, lo que sobra. *Necesitamos seleccionar* y esta es la clave de nuestra época. Nadie puede saber todo, nadie puede leer todo.

Seleccionar implica valorar. No todo documento vale igual, no todo tiene el mismo nivel de calidad y confiabilidad. *Hay que elegir*. ¿Tememos valorar, usar nuestro criterio? Creemos que sí.

Seleccionar requiere descartar. Pero si queremos que esté “todo”, no podemos descartar nada. Por temor a que la maestra nos reprenda.

Debemos desarraigar estas perniciosas costumbres. Para poder hacer las cosas mejor, intelectualmente mejor.

4. ¿PARA QUIÉN ES EL SAYO?

Tal vez estamos criticando una práctica que puede ser pensada como una legítima defensa del autor del plan de tesis. Aunque recordamos que en Derecho Penal había algo llamado “exceso en la defensa”.

¿Por qué hablamos de “legítima defensa”? Porque es posible que quienes vayan a evaluar nuestro plan de tesis estén imbuidos de esa convicción de la necesidad de poner *todo*.

Es mucho más probable que nos critiquen por poca bibliografía que por mucha.

“Bibliografía pobre”, “escasa”, sí, esto nos suena conocido. ¿Alguien recuerda que antes de ahora alguna vez le hayan dicho que no es positivo citar muchas obras?

Si desde chicos nos han resumido el principio general como “mejor que zozobre y no que fafalte”...

Entonces, este pedido de cambiar el criterio cuantitativo está dirigido principalmente a *quienes tienen funciones de evaluar*.

De nada sirve que los profesores de Metodología de la Investigación nos enseñen bien la teoría si después los evaluadores actúan de manera contraria.

Quien ejerce la función de evaluar (aprobar-desaprobar y calificar) comanda indirectamente a las actividades del docente. ¿Podemos dar nuestras clases libremente, con un contenido que a nosotros nos convence, si después viene a evaluar los exámenes un profesor que tiene criterios distintos y aplaza a nuestros alumnos?

La relación entre el docente y el evaluador es un asunto como para reflexionar por separado. Vale la pena, pero en esta ocasión es ajeno al tema de este artículo.

Fecha de recepción: 14-1-2015.

Fecha de aceptación: 14-3-2015.

Tesis de maestría. Algunos consejos prácticos

FERMÍN PEDRO UBERTONE¹

RESUMEN

Este trabajo se dirige a quienes están haciendo o por hacer una tesis de Maestría o eventualmente de Doctorado. A partir de su propia experiencia personal en diversos roles relacionados con tesis universitarias, el autor les ofrece algunas pautas y criterios para la mejor comprensión de lo que deben hacer. A eso le agrega algunos consejos orientados hacia la práctica, que no suelen encontrarse en los textos que tratan el tema.

PALABRAS CLAVE

Universidad - Posgrado - Tesis - Maestría - Doctorado.

Master's degree thesis. Some practical advice

ABSTRACT

This work is aimed at students who are currently completing a master's or doctoral thesis, or plan to begin one in the near future. On the basis of his personal experience in different roles related to the completion of a thesis, the autor provides some guidelines to help them achieve a better understanding of what needs to be done to write up the research. Also, he gives some practical advice that cannot be learned from books usually.

¹ Abogado (UBA), Doctor de la Universidad de Buenos Aires, área Derecho Constitucional. Profesor Consulto Adjunto de Derecho Constitucional y Director de la Carrera de Especialización en Elaboración de Normas Jurídicas (Facultad de Derecho-UBA). catedra_ubertone@yahoo.com.ar

KEYWORDS

University - Postgraduate studies - Thesis - Master degree - Doctoral studies.

1. HAY QUE HACER LA TESIS

La experiencia cuenta que es muy frecuente que graduados universitarios cursen y aprueben carreras de posgrado y luego no realicen su tesis doctoral o de Maestría, o su Trabajo Final de carrera.

Esto significa dejar la carrera *incompleta*.

Es como el caso del estudiante de grado a quien le falta rendir un solo examen, o presentar un trabajo práctico o una tesina de grado. Esa persona no tiene el grado universitario. Sigue siendo un estudiante.

Todos los esfuerzos realizados, todos los éxitos obtenidos al aprobar cada materia, quedan ahí. No se ha “recibido”, no tiene el “título”. Puede invocar “estudios de tal carrera”, pero nada más.

Al mismo tiempo, al mostrar en su CV estudios incompletos, está ofreciendo datos negativos sobre sí mismo. Es una persona que no “llega” a concretar lo que se propone. “Tesis en elaboración” es una frase tan genérica que no dice nada. Puede existir solamente en intención. Y esto es lo que sospecha cualquier lector de CV o selector de candidatos para un empleo o cargo docente.²

Uno ha hecho muchos esfuerzos, tiene que *coronarlos* con la obtención del grado y título. Y hacer lo necesario para eso, es decir, elaborar la tesis, escribirla y presentarla; luego, hacer la defensa oral.

Esto es muy importante, primeramente ante sí mismo, para la propia autoestima. “Ahora de veras soy Doctor”, “ahora soy Magíster”. Pude completar esa etapa de posgrados exigentes, me demostré a mí mismo que he sido capaz de hacerlo.

² Como excepción, la frase “tesis en elaboración” puede ser positiva si la fecha de presentación del CV es cercana a la terminación de las materias. Pero si han pasado 5 años ya no vale, ni siquiera cuando la tesis está bastante avanzada. Solamente se puede tratar de volcarla hacia el lado positivo si se detalla el grado de avance, por ejemplo “redactada completamente, en etapa de revisión final por el Director de Tesis”.

Pero “tener el título” también es importante para los concursos académicos, judiciales o laborales. Cada vez hay más cargos que se asignan por concurso. En las universidades nacionales es la regla establecida por los respectivos Estatutos para la selección de profesores y auxiliares docentes. En otros ámbitos hay reglas similares.

Algunos reglamentos al respecto son extremadamente rígidos. En el afán de reducir la discrecionalidad de los jurados, los reglamentos suelen pautar puntajes a asignar mecánicamente a los títulos de Doctor o Magíster, sin permitir al jurado distinguir según el prestigio académico de la institución de origen ni la pertinencia al cargo concursado.

Entonces, a fin de poder mejorar la propia situación laboral o académica, es necesario obtener el título que acredita la finalización de la carrera de posgrado. Para ello hay que cumplir todos los requisitos, incluyendo la tesis aprobada.

Hay que hacer la tesis, y hay que hacerla bien. Generalmente antes de hacer la tesis hay que cumplir otros requisitos previos, como elegir tema, presentar el pedido y ser autorizado, presentar un proyecto de plan de tesis y obtener la aprobación de la autoridad correspondiente, etc.

Todo esto hay que hacerlo. Y no como a uno se le ocurra sino ateniéndose a los reglamentos universitarios aplicables.

2. MI EXPERIENCIA

Hace unos años he presentado y defendido mi tesis doctoral en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. En años recientes también he sido jurado de tesis de Maestría en la Escuela del Cuerpo de Abogados del Estado –dependiente de la Procuración del Tesoro de la Nación–, en la Universidad del Salvador y en la Universidad de Palermo. Hace poco he tenido que dictaminar sobre varios proyectos de planes de tesis de Maestría.

O sea que he tenido relación con las tesis doctorales y de Maestría desde tres lugares distintos: el del autor de la tesis, el de los jurados que deben evaluarla y el de quien dictamina sobre proyectos de planes de tesis.

Estas tres funciones han conformado una experiencia personal que puede ser útil a otros tesisistas. Por eso he tratado de volcarla en algunos

consejos prácticos para quienes deban encarar la realización de sus tesis de Maestría.

No más que esto es la pretensión de este trabajo: servir de ayuda a quienes deban hacer su tesis de Maestría.

3. LOS CONSEJOS

Los consejos son consejos. Quien los recibe es quien va a decidir si los aplica o no. Suelo decir que un *consejo es como un traje usado* que a alguien se lo dan como regalo. *Quien lo recibe es quien debe evaluar* si le va bien o no, si le sirve o no le sirve, y es quien decide si lo va a usar o no. Las consecuencias positivas o negativas de haber aplicado esos consejos recaerán sobre el tesista, no sobre el consejero.

Así son los consejos. No son órdenes. No son verdades sagradas. No son de aplicación obligatoria y mecánica. Son opiniones, y cada uno los toma o los deja según su propio criterio. Deben ser pasados por el tamiz del análisis crítico. La aplicación de un consejo desafortunado va a causar daño, vamos a estar peor que sin consejos. Pero también puede causar daño un buen consejo mal aplicado.

Este es, tal vez, el *primer consejo*: ¡Cuidado con los consejos! La prudencia tiene que usarla quien recibe el consejo. Mucho más que quien lo da.³

4. CARÁCTER SUPLETORIO DE LOS CONSEJOS

Todas las carreras de posgrado tienen sus reglamentos relativos a las tesis de final de carrera. Lo que establezcan esos reglamentos debe ser cumplido por los interesados. Si no lo hacen, su tesis será rechazada o devuelta para ajustarla al reglamento.

Entonces, debemos tener muy claro que los reglamentos son obligatorios, nos parezcan buenos o no.

³ Hace ya unos cuantos años escribimos un trabajo sobre *Cómo hacer una monografía jurídica. Consejos prácticos para estudiantes*, Buenos Aires, Depalma, 1991, con reimpressiones 1995 y 1999. Esa obra ha quedado desactualizada en muchos aspectos. Piénsese que fue escrita en una época en que en nuestro país eran una rareza las computadoras que servían para escribir.

Seguimos ahora en la misma línea: damos consejos. ¡Cuídese quien los recibe!

Yo considero conveniente que el índice de una obra esté al principio y que la bibliografía sea colocada al final. Pero si el reglamento aplicable a mi tesis dispone que la bibliografía debe estar al principio, inmediatamente después de la portada, y que el índice se ubicará al final, en mi tesis yo tengo que cumplir el reglamento. Podré ejercer mis preferencias en otros trabajos que no estén sujetos a reglamentaciones.

Así aparece el *segundo consejo*: cumplir con los reglamentos.

En cualquier punto en que los consejos entren en conflicto con los reglamentos, los consejos deben ser dejados de lado. Por buenos que nos parezcan, por convencidos que estemos.

Los consejos, pues, siempre tienen un carácter supletorio con respecto a las disposiciones normativas aplicables a la concreta tesis que debemos hacer.

5. SER PRÁCTICO

El Director de mi tesis doctoral en la etapa inicial fue el Dr. N. Guillermo Molinelli.⁴

Recuerdo en especial una de las cosas que me dijo en una de nuestras primeras charlas con respecto a mi trabajo de tesis. “Fermín, vos tenés que hacer una tesis para que te la aprueben”.

Muy acertado consejo, más allá de lo que yo haya hecho después.

El tesista no es libre de escribir lo que mejor le parezca. Porque quiere que la tesis sea aprobada por un jurado, para obtener el grado y título respectivos (Doctor o Magíster). Y, en consecuencia, debe trabajar apuntando a eso.

Está sujeto a la autoridad de un jurado que va a evaluar la tesis. No conoce a ese jurado de antemano, porque los jurados son designados después de presentada la tesis.

Sin embargo, el tesista puede conocer el estilo de los profesores de su universidad, quienes seguramente formarán “su” jurado o la mayoría de ese jurado. Y sobre los profesores “externos” a la universidad, cuando

⁴ Falleció trágicamente ese mismo año, como consecuencia de un accidente de automóvil. Aprovecho la ocasión para manifestar, una vez más, mi agradecimiento y para rendirle un afectuoso homenaje intelectual.

uno se introduce en un área temática puede conocer el pensamiento y estilo de los profesores destacados de esa materia en otras universidades.

Pero más allá de las características de los profesores que han de componer el jurado, hay cosas que todo jurado ha de evaluar.

Algunos son aspectos formales, como la existencia en la obra de una bibliografía cuidadosamente citada y ordenada.

En lo sustancial, lo principal es que *toda afirmación debe estar suficientemente fundamentada*.

No basta invocar la autoridad de uno o dos autores, el argumento de autoridad no es suficiente. Aunque es necesario conocer y citar a los autores que hayan expuesto el tema y emitido opinión. No se puede mostrar ignorancia, pero no alcanza con la mera cita de autoridades, por muchas que sean. Cada asunto debe ser razonado por el tesista.

Esto es lo que yo entiendo por “ser práctico”. No es hacer trampas, no es despreciar la teoría. La clave es entender que la tesis es un documento que tiene sus propias reglas –escritas y no escritas–, y si uno quiere aprobar la tesis debe ajustarse a esas reglas.

6. LA TESIS NO ES LA MEJOR OBRA

Como la tesis va a ser evaluada por terceros (un jurado compuesto por profesores), el tesista debe elaborar su tesis en función de aprobar esa evaluación.

Eso exige *cumplir todos los requisitos reglamentarios*, que en general son de forma.

Significa también estudiar el tema cumpliendo las pautas reconocidas sobre metodología de la investigación, y escribir el texto para mostrar eso. Componer un razonamiento riguroso, completo y sólidamente coherente. Hay que fundamentar cada afirmación, no debe haber afirmaciones que aparezcan de modo inesperado, sin saber de dónde provienen, o desconectadas de lo dicho anteriormente.

Por eso suelo decir que *la tesis no es la mejor obra que el tesista puede hacer sobre ese tema* en esa etapa de su vida.

¿Por qué? Por la necesidad de ser riguroso en la metodología y de fundamentar cada cosa.

Eso puede tornar un tanto aburrida la lectura de la tesis. No hay espacio para improvisaciones ni fantasías. Eso, que puede ser lo propio de un ensayo, no tiene lugar en una tesis. Tal vez el autor podría producir un documento más interesante (y hasta más creativo) sobre el tema, si elabora un ensayo. Pero estamos ante una tesis y debemos atenernos a las reglas de una tesis. Que, claramente, es algo bien diferente de un ensayo.

Por esto no hay que desesperarse. Hay que aceptar el hecho y trabajar con la conciencia de que se está haciendo una tesis. *No pretender escribir la mejor obra del autor en toda su vida.*

Aunque la tesis sea el emprendimiento intelectual de mayor envergadura de su vida, de mayor esfuerzo.

¿Por qué? Justamente porque la tesis está sujeta a reglas, relativas al pensamiento científico y adecuadas para una tesis. Pero esas reglas le ponen límites al tesista y lo obligan a trabajar de determinada manera, y así hay que hacerlo.

7. ¿HAY MÁS PARA DECIR?

Se podría seguir hablando y escribiendo. Por supuesto. Pero, en mi opinión, lo más importante en una tesis es la metodología de la investigación, y esa área no es nuestro punto más sólido. Quede eso para los profesores que saben. Dejemos esto así, contando mis experiencias personales, que –creemos– pueden ser útiles para quienes todavía no tienen las suyas propias.

Fecha de recepción: 13-2-2014.

Fecha de aceptación: 15-3-2014.

Bibliográficas

Reseña bibliográfica: *La formación de abogados y abogadas: nuevas configuraciones**

JESSICA MONTENEGRO**

Los capítulos que integran el libro *Las nuevas configuraciones del campo de la formación del abogado en la Argentina*, compilado por Manuela G. González y M. Gabriela Marano, sintetizan la tarea llevada adelante por los integrantes de un proyecto de investigación que se ejecutó en el Instituto de Cultura Jurídica (ICJ) en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (FCJyS) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) (2009-2012) dentro del sistema de incentivos al docente investigador.¹

Es necesario destacar que, si bien la obra remite a las investigaciones llevadas a cabo por el equipo, encontramos en ella algo más que una reseña de esos trabajos. En toda la producción, se discuten distintos aspectos de la formación que reciben actualmente los abogados, en el nivel de grado y de posgrado, y se plantean nuevos interrogantes sobre las características de esa formación y sus implicaciones para la práctica profesional. El interrogante crucial de esta investigación refiere a identificar cuáles son las “marcas” que deja la formación, cuáles los perfiles, las capacidades, las expectativas y las falencias. De esta manera, se problematiza acerca de las políticas y las prácticas de formación del abogado/a, con el objeto de construir herramientas que posibiliten abordar, desde una nueva visión, el actual perfil profesional del abogado/a.

* Manuela Graciela González y María Gabriela Marano (comps.), La Plata, Imás, 2014.

** Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNLP). Becaria doctoral CONICET. Investigadora del Instituto de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS)-UNLP/CONICET. montenegro_jessica@yahoo.com.ar.

¹ Dirigido por Manuela G. González y codirigido por M. Gabriela Marano. Integrantes: N. Cardinaux, F. Burdeos, C. Martín, C. Carrera, F. Vértiz, M. Cristeche, C. Furfaro, C. Bianco, N. Zudaire, M. López, B. Baladino, P. Ciochini, C. Blanco, N. Pagotto.

La obra completa se despliega en diez capítulos y se encuentra organizada en función de tres ejes ordenadores: a) Los discursos sobre el derecho y el perfil del abogado/a (capítulos 1 a 3); b) la formación del abogado/a en grado, posgrado. La invisibilización del género (capítulos 4 a 8), y c) las prácticas profesionales alternativas y la acción política del derecho (capítulos 9 y 10).

El primer capítulo de autoría de Nancy Cardinaux se denomina “Los nuevos abogados/as platenses: los relatos de las ceremonias de colación de grados”. La autora propone dilucidar las representaciones que los profesores y egresados de la FCJyS de la UNLP han transmitido durante las ceremonias de colación de grados de esta institución. A través de la técnica de análisis de discursos, se reconstruyen los ejes de los relatos destacando los puntos en común y las divergencias con respecto a las funciones que la Facultad cumple, así como a las expectativas de ejercicio profesional que se abren a los futuros abogados/as. El análisis realizado deja entrever las representaciones institucionales acerca del tipo de abogado que la Facultad forma y del que se considera que debe formar así como de las funciones que está llamado a cumplir el egresado en ese “afuera” que queda unido al “adentro” en el rito de pasaje.

El segundo capítulo escrito por Cecilia Carrera se titula “¿Cómo dar cuenta de procesos de formación universitaria? Primeras notas para la comparación de los procesos de formación de abogados/as y sociólogos/as en la UNLP”. En este capítulo, la autora ensaya algunas posibles comparaciones entre los procesos de formación universitaria de sociólogos/as y abogados/as en la UNLP. En este trabajo, desarrolla líneas comparativas que se centran principalmente en aspectos conceptuales que funcionan como punto de vinculación entre ambos procesos de formación y marcan las características más sobresalientes de la formación en una y otra carrera: las prácticas, discursos y disputas que en cada carrera se construyen con relación a cómo se conciben la sociología y el derecho y, en estrecha relación, las disputas para la definición del rol que abogados/as y sociólogos/as juegan y deberían jugar en nuestra sociedad.

El tercer capítulo, a cargo de Cristian Furfaro, lleva por título “La Extensión Universitaria en las Facultades de Derecho. Categorías para el análisis de presencias y ausencias”. Desde una perspectiva crítica de

extensión universitaria, el autor construye categorías de análisis que permiten reflexionar sobre las concepciones teórico-metodológicas que subyacen a la actividad extensionista de las Facultades de Derecho. Este recorrido toma forma a partir de la reconstrucción de una breve historia sobre la extensión universitaria argentina y latinoamericana, relato que permite identificar algunos tipos de extensión universitaria y concepciones extensionistas que proponen diversas direcciones en la construcción y circulación del conocimiento. Luego, partiendo de una concepción comunicacional de la extensión universitaria, propone categorías para el análisis de los modos en que las Facultades de Derecho se vinculan con las comunidades no universitarias, al producir y reproducir extensión universitaria.

El cuarto capítulo, por Mauro Cristeche, se titula "Crítica de la enseñanza del Derecho. El caso del curso de ingreso de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP". El trabajo ofrece un análisis sobre la propuesta de la enseñanza del Derecho y la orientación político-ideológica del Curso de Adaptación Universitaria (CAU) que corresponde al curso de ingreso de la FCJyS de la UNLP. La hipótesis que desarrolla el autor es que el perfil dominante de abogados/as que produce la Facultad de Derecho se expresa también en el período inicial de la carrera. De este modo, el análisis crítico realizado del CAU permite detectar características de la enseñanza del Derecho dirigidas a la producción de un determinado perfil profesional.

El quinto capítulo a cargo de Florencia Burdeos y Natalia Pagotto es el resultado de un estudio sobre el proceso de formación universitaria en la materia "Derecho de Familia y/o Sucesiones" en diferentes facultades de las universidades públicas ubicadas en la provincia de Buenos Aires, a través del análisis de los planes de estudios y los programas de la materia específica. Asimismo, analizan la formación universitaria en Derecho de Familia y/o Sucesiones en la FCJyS de la UNLP, desde la mirada de sus distintas cátedras, comisiones y métodos de enseñanza, y realizan una comparación con los programas de las otras carreras. Finalmente, aportan una comparación de los métodos de enseñanza propuestos en los programas de la materia en las distintas carreras y ofrecen una valoración acerca de cuál se considera el más adecuado para la formación en la asignatura. De esta manera, sostienen que la utilización

del “método de casos” es la mejor herramienta para generar un cambio en la formación del abogado a fin de encarar autónomamente el razonamiento crítico necesario para resolver problemas sobre la base de un material jurídico cambiante.

El sexto capítulo, escrito por Natalia Zudaire, se denomina “El proceso de formación del abogado/a y el desafío del abordaje interdisciplinario en el campo de la infancia”. Este trabajo indaga el proceso de formación del abogado/a de la FCJyS de la UNLP, con el objeto de examinar la existencia de espacios curriculares referidos a niñez y adolescencia, desde la perspectiva de protección integral. En este estudio se realiza un análisis exploratorio curricular que problematiza cómo se construye este nuevo espacio de saber de modo formal o informal en el ámbito educativo. Se toma el término “interdisciplina” como dimensión principal de análisis, para describir y analizar cómo se construye el derecho de la infancia y su relación con las normas vigentes de promoción y protección de la niñez y adolescencia.

El séptimo capítulo del libro, cuyos autores son Manuela G. González, M. Gabriela Marano y Matías Causa, se titula “La expansión de los posgrados en el área de educación jurídica”. Los/as autores/as exponen los resultados del proceso de reflexión e indagación sobre la configuración que adquiere el postgrado en el ámbito de la educación jurídica universitaria, tomando como caso de análisis la FCJyS de la UNLP. Este trabajo describe e interpreta cómo han crecido los posgrados en la FCJyS, preguntándose por las lógicas que imperan en dicho crecimiento y la problematización de los aspectos que hacen a su gestión. Así, el análisis se centró en comprender las lógicas y los procesos políticos académicos, institucionales, incorporando el rol de los actores y las pugnas que han tenido importancia en la creación, política y gestión de posgrado de esa Facultad.

El octavo capítulo se titula “Las mujeres en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales”, con autoría de Karina Andriola y Daniela Goga. Ellas indagan la presencia de las mujeres en términos cuantitativos en el mundo tradicional e históricamente masculino del Derecho en la FCJyS de la UNLP. El trabajo muestra la división de roles en la Facultad como un ámbito público y cuál es su correlación con la división social, familiar y privada del trabajo. En el relevo realizado se visualiza la situación y

el lugar que ocupa la mujer en los diversos claustros que componen el gobierno universitario. Asimismo, se cruzaron los datos correspondientes a diferenciación por claustro con las funciones que tiene la universidad: la investigación, la docencia y la extensión.

El noveno capítulo se titula “Límites y posibilidades de la teoría crítica en el uso y la enseñanza del Derecho” y son sus autores Camila Blanco, Pablo Ciocchini y Francisco Vértiz, quienes revisan las principales expresiones de la teoría crítica jurídica y su proyección en la enseñanza del Derecho. El trabajo plantea la existencia de distintas perspectivas o enfoques críticos para pensar el fenómeno jurídico tanto desde un punto de vista teórico como desde un punto de vista práctico. Asimismo, reflexionan sobre dos aspectos: los límites en cuanto al uso/utilización del derecho de una manera crítica y acerca de las formas en que se puede pensar en un uso consciente y reflexivo de las prácticas jurídicas, con su traslado a la enseñanza y a la extensión como práctica concientizadora de los límites del derecho, para lo cual proponen tener en cuenta las dimensiones política, colectiva, crítica y pedagógica.

El décimo y último capítulo, escrito por Francisco Vértiz, se titula “La politización del derecho. Una mirada sobre las prácticas profesionales de los abogados y abogadas populares”. El autor reflexiona sobre las intervenciones profesionales de abogados/as que apartándose del rol tradicional, buscan politizar el derecho. Dentro de este universo, se detiene particularmente en aquellos que realizan sus prácticas como miembros de un colectivo u organización social –sea específicamente jurídico o no– y que son identificados como “abogados/as populares”. En el trabajo se caracterizan las estrategias jurídico-políticas de los/as abogados/as populares a partir de sus rasgos principales y se reflexiona sobre las posibilidades y los límites de este tipo de intervención profesional para impulsar cambios en la estructura social.

En síntesis, el libro aquí reseñado aporta un abanico de reflexiones y de búsquedas sobre el mejoramiento de la educación jurídica. Asimismo, contribuye a la comprensión del entramado institucional y cultural que sostiene y vuelve inteligibles las prácticas académicas y sus huellas posteriores en el ejercicio profesional. Cabe señalar que si bien el foco de esta investigación está puesto fundamentalmente en el caso de la Universidad Nacional de La Plata, podemos considerar que mu-

RESEÑA BIBLIOGRÁFICA

chos de sus hallazgos pueden ser de gran aporte para problematizar la formación de los/as abogados/as en otros ámbitos educativos. De esta manera, el libro *Las nuevas configuraciones del campo de la formación del abogado en la Argentina* constituye un aporte notable al campo del derecho y para aquellos que están interesados específicamente por la problemática de la formación que actualmente reciben los/as abogados/as.

Fecha de recepción: 10-2-2015.

Fecha de aceptación: 19-2-2015.

Pautas para la presentación de originales

Academia es una publicación de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires orientada a promover y difundir estudios, discusiones, debates, reflexiones y trabajos sobre teoría e investigación en la enseñanza de las ciencias jurídicas, entre profesores, docentes e investigadores nacionales e internacionales.

Se recibirán para su publicación trabajos originales, inéditos o con escasa difusión en América Latina o España, actualizados y que signifiquen aportes empíricos o teóricos de singular relevancia. Las colaboraciones pueden ser artículos, ensayos, resultados de estudios e investigaciones, informes, reseñas de libros sobre enseñanza y aprendizaje del Derecho o temas afines. Las mismas no pueden estar postuladas simultáneamente en otras revistas u órganos editoriales.

El envío de un trabajo para su publicación implica, por parte de su autor, la autorización para su reproducción (salvo expresa renuncia), por cualquier medio, soporte y en el momento en el que se considere conveniente por la revista. Los originales entregados no serán devueltos.

Los autores, al postular un trabajo para su publicación en *Academia*, ceden todos los derechos de distribución y difusión de los contenidos de los mismos al Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho (UBA).

La recepción de una colaboración no implica asumir un compromiso de publicación. Los textos recibidos serán sometidos a evaluación por pares nacionales e internacionales especialistas en la temática, en parte externos a la entidad editora, bajo la modalidad doble ciego: anonimato de autores y examinadores durante el proceso de evaluación.

El proceso de evaluación consta de tres fases:

1) La **Dirección** y el **Consejo Editorial** seleccionarán y decidirán qué trabajos resultan relevantes y oportunos para ser sometidos a evaluación y para su posible publicación en *Academia* de acuerdo con los objetivos de la revista.

2) Las colaboraciones escogidas serán enviadas (bajo anonimato de autor/es) a un **evaluador externo** experto en la temática, quien a los 30 (treinta) días de recibido el trabajo a evaluar, lo devolverá junto a su dictamen.

Los posibles resultados de la evaluación por pares son:

- a) Se recomienda su publicación.
- b) Para su publicación se sugieren modificaciones.
- c) No se recomienda su publicación.

3) Los autores de los trabajos propuestos recibirán información, de parte de la entidad editora, acerca de:

- a) La publicación del trabajo sin modificaciones.
- b) Posibles cambios o modificaciones para su posterior publicación.
- c) La decisión de no publicar su trabajo.

1. ENTREGA DE ORIGINALES

- 1.1. Los trabajos se remitirán al Departamento de Publicaciones en los soportes que se mencionan a continuación:
 - Un archivo digital que contenga el texto completo en su versión definitiva. Puede ser enviado por e-mail al Departamento o entregado en diskette o CD. En la etiqueta (o superficie del CD) deben figurar los siguientes datos: nombre de la colaboración, nombre del documento que contiene el artículo, nombre del autor, fecha de finalización del documento y fecha de entrega. Los archivos deberán ser aptos para entorno Windows (es recomendable el formato de Microsoft Word, en todas sus versiones).
 - Un original firmado por el/los autor/es y dos copias en papel, con la aclaración de firma y fecha de entrega, que correspondan exactamente a la versión final del archivo digital. Las copias no incluirán los nombres de los autores, a fin de que los árbitros del Comité Evaluador puedan efectuar su dictamen a ciegas.
 - Todos los elementos complementarios que integran el documento (tablas, gráficos, cuadros, fotografías, etc.) serán entregados en el soporte y tipo de archivo que sea acordado oportunamente con el editor.
- 1.2. Los originales deberán observar las **pautas de estilo** contenidas en un documento denominado *hoja de estilo*, que deberá solicitarse al Departamento de Publicaciones.
- 1.3. Junto al artículo, el/la autor/a deberá aportar un **resumen biográfico** que incluya: nombre/s y apellido/s completo/s, profesión, cargo actual, afiliación institucional (con indicación del país y la ciudad donde se radica la institución), nacionalidad, teléfono, dirección postal y electrónica. La totalidad de los trabajos que se publiquen incluirán, al menos, una dirección de e-mail de por los menos uno de sus autores.
- 1.4. Todos los trabajos deben contener un **resumen** en español y en inglés (o el idioma de escritura), de un máximo de 250 palabras (en notas y trabajos breves bastará con 100 palabras). Cada uno deberá estar seguido de cinco palabras clave.
- 1.5. Las fuentes, las **referencias bibliográficas y bibliografía** deberán estar especificadas correctamente y acordes a las pautas de estilo (solicitar documento a nuestro Departamento de Publicaciones) y deben incluirse al final del manuscrito en orden alfabético.

- 1.5.1. Las citas directas extensas, cuando superen (aprox.) los 330 caracteres, se escribirán en párrafo aparte, con tipografía de un tamaño dos puntos más pequeño que el del cuerpo y separadas por doble interlineado del mismo, sin comillas ni cursiva (en redonda). Las citas directas con menos de 330 caracteres irán en igual formato que el cuerpo entre comillas y en redonda.
- 1.5.2. Las citas bibliográficas se harán dentro del texto e incluirán el apellido del autor, el nombre del autor, nombre de artículo, parte, o libro, el lugar, la editorial, el año y el número de la/s página/s, por ejemplo:
 - Gargarella, Roberto, *El derecho a la protesta*, Buenos Aires, Ad-Hoc, 2005.
 - Gargarella, Roberto, “El valor especial de la expresión”, en *El derecho a la protesta*, Buenos Aires, Ad-Hoc, 2005, ps. 23, 30.
- 1.5.3. Si el artículo presentado es una traducción, deberá indicarse una primera nota al pie con la siguiente estructura y completando los datos que faltan en el modelo: *Publicado originalmente como... <título en inglés> en... <fuente de donde fue extraído el artículo original>. Traducción al español realizada por... <nombre y apellido del/de la traductor/traductora, cargo o profesión, lugar donde estudia o trabaja>.
- 1.6. Las tablas y figuras deben incluirse en las páginas del texto y estar numeradas consecutivamente (figura 1, cuadro 1, etc.), o bien, debe indicarse su ubicación dentro del texto entre antilambdas <>, por ejemplo: <Insertar aquí figura 1>. Deben estar acompañadas por la fuente y el título. Los archivos originales en Excel u otro programa de gráficos deberán enviarse adicionalmente en archivo digital.
- 1.7. Las fotografías e imágenes deberán cumplir con los mismos requisitos antes mencionados y estar en una resolución superior o igual a 300 dpi. Cuando éstas no fueran obra del autor del artículo, se requiere que las mismas se envíen acompañadas por la autorización de reproducción del titular de los derechos de dichas imágenes.
- 1.8. El autor debe indicar por medio de una nota a pie donde aparezca su nombre (debajo del título del artículo) lo siguiente (igual estructura y completar con los datos que faltan): ** <cargo o profesión del autor>. <Pueden incluirse agradecimientos del autor>.

2. CONFIGURACIÓN DE LA PÁGINA Y TIPEADO

- 2.1. El texto debe configurarse de acuerdo con las siguientes características:
 - Tamaño de página: A4.
 - Márgenes: Superior: 3 cm; inferior 2,5 cm; derecho e izquierdo: 3 cm.
 - Fuente: Times New Roman 12.

- Párrafo: interlineado 1,5. Sin sangrías, ni espacios adicionales antes o después de los párrafos. Sin justificar.
- Páginas numeradas consecutivamente a partir del número 1.
- En los títulos no se usarán mayúsculas ni otras variantes (por ejemplo, no debe escribirse “LA INFORMACIÓN Y SU TRATAMIENTO”, sino “La información y su tratamiento”).
- Los títulos se numerarán de acuerdo al siguiente esquema:
 - I. Título principal
 - A. Subtítulo
 - 1. Subtítulo de segunda jerarquía
- El título del artículo debe estar en español y en inglés.
- Para enviar los trabajos o solicitar la hoja de estilo, puede contactarnos a:

Departamento de Publicaciones
Facultad de Derecho - Universidad de Buenos Aires
Av. Figueroa Alcorta 2263
(C1425CKB) Ciudad Autónoma de Buenos Aires
Argentina
Tel./fax: (54 11) 4809-5668
academia@derecho.uba.ar

Guidelines to submit originals

Academia is a publication of the University of Buenos Aires Law School aimed at disclosing works related to law teaching theory and investigation.

In order to be considered for publication, works must be unpublished or not widespread in Latin-America or Spain, they must be updated and they must involve a relevant contribution on theoretical or empirical issues.

Submittal of a work for its publication involves the author's authorization for its reproduction, in any format and by any means whatsoever, at any time deemed appropriate by the journal. Originals shall not be returned.

Receipt of a work does not involve an obligation to publish it. The Evaluation Committee will evaluate works considering both content and formal aspects.

1. REQUIREMENTS TO SUBMIT ORIGINAL WORKS

- 1.1. Works should be submitted to the Publications Department including:
 - A CD or diskette containing an electronic Windows-compatible file (Microsoft Word) with the full text of the work's final version.
 - A hardcopy of the same version provided in electronic format, subscribed by the author together with his or her name and submission date.
 - Supplementary material (tables, graphics, photographs, etc.) should be included in the format previously agreed on with the editor.
- 1.2. Original documents must comply with the style guidelines stated in the document named *hoja de estilo* available at the Publications Department.
- 1.3. A summary of a maximum extension of 200 words must be submitted in Spanish and in English, and the keywords identifying the article's main contents may be highlighted in the same text or stated in a separate paragraph. The text's heading must include the name and biographical information of the author/s, the institution/s they work for, e-mail address, telephone and fax numbers.
- 1.4. Sources, references and bibliography must be adequately stated pursuant to the *hoja de estilo* (this document is available at the Publications Department) and must be included at the end of the text, following an alphabetical order.
 - 1.4.1. Direct quotes longer than (about) 330 characters must be stated in a separate paragraph, with a roman type two points larger than the

one used for the text and double-spaced; inverted commas and italics should be avoided. Direct quotes shorter than 330 characters must have the same type as the body, and must be included in roman type, between inverted commas.

- 1.4.2. Bibliographical references must be contained in the text and must include: the author's full name, the article's name, part, book, place, publisher, year and page number/s; for instance:
 - Gargarella, Roberto, *El derecho a la protesta*, Buenos Aires, Ad-Hoc, 2005.
 - Gargarella, Roberto, "El valor especial de la expresión", in *El derecho a la protesta*, Buenos Aires, Ad-Hoc, 2005, pp. 23, 30.
- 1.4.3. If the article is a translation, the first footnote must be completed including the following information: *Published originally as... [original article's title] in <source of the original text>. Translation into Spanish made by... [full name of the translator, job or position, place where he/she works].
- 1.5. Tables and figures should be inserted in the pages of the text and numbered consecutively (figure 1, table 1, etc.). Otherwise, their location within the text should be specified between antilambdas <>, for example: <figure 1 should be inserted here> as well as the source and title and the original excel or other files containing graphics should be sent separately.
- 1.6. Photographs and images must comply with the requirements previously mentioned and their resolution must be at least 300 dpi. If these are not the author's creation, a copyright's holder authorization for reproduction must be attached.
- 1.7. The following information must be included in a footnote inserted under the work's title (using the same structure to complete the relevant information)** <author's job or position> <the author may include words of gratitude>.

2. CD OR DISKETTE SUBMITTANCE

- 2.1. Before accepting the diskette or CD the following items will be checked:
 - That the diskette or CD work properly, i.e., that access to their content is possible.
 - That the files stored do not contain viruses (otherwise, they shall not be accepted).
 - That files related to other works or materials are not included in the diskette or CD.
- 2.2. The diskette or CD should be correctly labeled (using permanent marker for inscriptions) Strikeouts or alterations shall invalidate the label.
- 2.3. The label or CD surface should bear the following information:
 - Publication's name.

- Work's name.
- Author's name.
- Date when the work was completed.

3. PAGE AND TYPE SET-UP

3.1. The text must be set according to the following features:

- Page size: A4.
- Margins: superior: 3 cm; inferior: 2.5 cm; right and left: 3 cm.
- Type: Times New Roman 12.
- Paragraph: 1.5-spaced. Indentation, additional spaces before or after the paragraphs and justification should be avoided.
- Pages should be numbered consecutively starting from number 1.
- Titles should not be written in capital letters (for instance, "Information and its treatment" should be written instead of "INFORMATION AND ITS TREATMENT").
- Titles should be numbered according to the following structure:
 - I. Main title
 - A. Subtitle
 - 1. Second subtitle
- In order to request an *hoja de estilo* or send a work, please e-mail us to:

Departamento de Publicaciones
Facultad de Derecho - Universidad de Buenos Aires
Av. Figueroa Alcorta 2263
(C1425CKB) Ciudad Autónoma de Buenos Aires
Argentina
Tel. /fax: (54 11) 4809-5668
academia@derecho.uba.ar

SE TERMINÓ DE IMPRIMIR EN LOS TALLERES GRÁFICOS
DE IMPRENTA LUX S. A., H. YRIGOYEN 2463, SANTA FE,
EN EL MES DE DICIEMBRE DE 2015