

ISSN 1667-4154

Academia

Año 10 - número 19 - 2012

Revista

sobre enseñanza
del Derecho



DEPARTAMENTO DE PUBLICACIONES
FACULTAD DE DERECHO
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES



RUBINZAL - CULZONI
EDITORES

DIRECCIÓN

Mary Beloff (UBA)
María Laura Clérico (UBA/CONICET)
Gonzalo Álvarez (UBA)

CONSEJO EDITORIAL

Lucas Barreiros (UBA)
Martín Böhmer (UBA/UDESA)
Raúl Gustavo Ferreyra (UBA)
Mónica Pinto (UBA)
Juan Seda (UBA)
Guillermo Treacy (UBA)

Colaborador del Consejo Editorial

Sebastián Scioscioli (UBA)

COMITÉ EVALUADOR EXTERNO

Rebeca Anijovich (UBA)
Rodolfo Arango (Universidad de los Andes)
Carlos Bernal Pulido (Universidad de Sydney)
Ezequiel Bouzatt (Universidad Nacional del Sur)
Nancy Cardinaux (UBA/UNLP/CONICET)
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)
Marisa Herrera (UBA/CONICET)
Andrea Molinari (UBA)
Daniel Oliver Lallana (Universidad de La Rioja)
Ronaldo Porto Macedo (Universidad de São Paulo)
Guillermo Ruiz (UBA/CONICET)
Jan Sieckmann (Universidad Erlangen/DAAD)
Gonzalo Sozzo (UNL)
Pamela Tolosa (Universidad Nacional del Sur)
Jorge Valencia (Universidad de Lima)

© Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, 2004
Av. Figueroa Alcorta 2263, C1425CKB, Buenos Aires, Argentina
TEL.: (+54-11) 4809-5668
CORREO ELECTRÓNICO: dpublica@derecho.uba.ar

ISSN 1667-4154

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

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

Traducciones: Presentación y Pautas para presentación de originales a cargo de María Soledad Manin (Traductora Pública y Abogada, UBA).

Impreso en la Argentina - *Printed in Argentina*

**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

Atilio A. Alterini / Beatriz S. Krom / Jorge L. Kielmanovich

Mario E. Ackerman / Marcelo Gebhardt / Mary Beloff

Luis M. Genovesi / Darío F. Richarte

Consejeros Suplentes

Alberto Bueres / Enrique N. Zuleta Puceiro / Esteban Centanaro

Alfredo E. Soto / Diego E. Chami / Eduardo Barbarosch

Marcelo E. Haissiner / Jorge Berbere Delgado

CLAUSTRO DE GRADUADOS

Consejeros Titulares

Leandro Ernesto Halperin / Marialma Gabriela Berrino

Pablo Andrés Yannibelli / Sebastián Alejandro Rey

Consejeros Suplentes

Sergio Javier Gargiulo / Marcela A. Hernández / Aldo Claudio Gallotti

Lisandro Mariano Teszkiewicz

CLAUSTRO DE ESTUDIANTES

Consejeros Titulares

Tomás González Vera / Luciana Gallardo / Lucas Lagos / Julio Hofele

Consejeros Suplentes

Diego Cortese / Leandro Mutchinick

Carlos Adrián Plaza / Camilo Alejandro López

Secretaria Académica: Silvia C. Nonna

Secretario de Hacienda y Administración General: Alejandro Gómez

Secretario de Investigación: Eduardo Marcelo Alegre

Secretario de Extensión Universitaria: Carlos A. Bedini

Subsecretario Académico: Sergio Brodsky

Subsecretaria de Relaciones Internacionales e Institucionales: Isabel Sábato

Subsecretario de Vinculación Ciudadana: Nicolás de la Cruz García

DEPARTAMENTO DE PUBLICACIONES

Directora: Mary Beloff

Subdirector: Sebastián Picasso

Secretario: Andrés Heim

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 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 hispano-parlantes y se encuentra registrada en Dialnet. Los índices completos de la revista pueden ser consultados en: <http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/index.hph>.

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.

Distribution of this journal is free within the UBA Law School; further, it is sent to different law schools and libraries from Spanish-speaking countries and has been registered 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 10, número 19, 2012, Buenos Aires (ISSN 1667-4154)

Artículos

- Función y método en el nivel universitario 15-29
Ricardo A. GUIBOURG
- El principio de igualdad en la enseñanza
del Derecho Constitucional 31-62
Liliana RONCONI y Leticia VITA
- Didáctica del Derecho del Trabajo. El Proceso
de Bolonia y la enseñanza del Derecho
del Trabajo: Problema y posibilidad 63-140
Wilfredo SANGUINETI RAYMOND

Históricas

1852. Orígenes. Sobre las *Bases* de Juan Bautista Alberdi
y la Constitución Federal en el tiempo 143-228
Raúl Gustavo FERREYRA
- De la *intelligentsia* de la Facultad de Derecho
de la Universidad de Buenos Aires 229-270
Tulio ORTIZ

Estudios e investigaciones

- Las violencias del maestro ignorante de Rancière 273-288
Gustavo NÓZICA
- Docencia-Investigación: ¿una relación
antagónica, inexistente o necesaria? 289-301
José ORLER

Actualidad universitaria

- El profesor Theo van Boven fue distinguido
por la Universidad de Buenos Aires
como Doctor Honoris Causa 305-307

Professores discutem rumos da educação jurídica 309-312
Marina ITO

Primer Congreso Internacional de Pedagogía
Universitaria y Didáctica del Derecho. Noviembre 2012,
Universidad de Chile, Facultad de Derecho 313-317

Bibliográficas

Reseña bibliográfica de: *Los actores y las prácticas.
Enseñar y aprender Derecho en la UNLP,*
Manuela González y Nancy Cardinaux (comps.) 321-341
Francisco VÉRTIZ

INDEX

Academia. Law Teaching Journal

Year 10, number 19, 2012, Buenos Aires (ISSN 1667-4154)

Essays

- Function and method at University 15-29
Ricardo A. GUIBOURG
- The principle of equality in Constitutional Law teaching 31-62
Liliana RONCONI y Leticia VITA
- Labor Law Didactics: The Bologna Process and the
teaching of Labour Law: Problems and possibility 63-140
Wilfredo SANGUINETI RAYMOND

History journals

1852. Origins. On Juan Bautista Alberdi's *Bases*
and the Federal Constitution throughout time 143-228
Raúl Gustavo FERREYRA
- About the University of Buenos Aires
Law School's *intelligentsia* 229-270
Tulio ORTIZ

Studies and investigations

- The violence of Rancière's ignorant teacher 273-288
Gustavo NÓZICA
- Teaching-Investigation: ¿a conflicting,
non-existing or necessary relationship? 289-301
José ORLER

University news

- Laudatio delivered by Dr. Mónica Pinto on occasion
of granting Theo van Boven the degree of Honoris
Causa Doctor and the latter's investiture speech 305-307
- Education specialists discuss new ways of teaching Law 309-312
Marina ITO

First International Conference on University
Pedagogy and Law Didactics. November 2012,
University of Chile Law School

313-317

Book reviews

Book review: *Los actores y las prácticas.*
Enseñar y aprender Derecho en la UNLP,
Manuela González and Nancy Cardinaux (comps.)
Francisco VÉRTIZ

321-341

Artículos

Función y método en el nivel universitario

RICARDO A. GUIBOURG*

RESUMEN

La función de la Universidad se halla comprometida, en las últimas décadas, por factores culturales, políticos y económicos que ponen frente a frente las aspiraciones de excelencia y los medios disponibles para alcanzarla. Las exigencias de las carreras de grado han disminuido y, en cambio, se espera que los posgrados, maestrías y doctorados completen la formación del graduado. En este punto se hace conveniente reconocer los problemas reales y enfrentarlos antes que ignorarlos.

El tema a considerar no es tanto la oposición entre teoría y práctica sino la necesidad de integrar la información en un sistema de pensamiento desarrollado por el alumno para su propio uso. Como en las computadoras, los archivos.doc son necesarios pero poco útiles si no se integran por medio de archivos.exe que, en el caso del aprendizaje, no pueden transmitirse como información: deben ser desarrollados autónomamente con la guía de los profesores.

PALABRAS CLAVE

Teoría - Práctica - Información - Sistema - Pensamiento.

Function and method at University

ABSTRACT

In the last decades, cultural, political and economic factors have compromised the function of the University and opposed the search of ex-

* Profesor Titular Emérito de Filosofía del Derecho (UBA).

cellence and the means at our disposition to achieving it. The academic level of learning has decreased and, instead, specialised courses, masters and doctorates are expected to complete the formation of a university graduate. At this point, it is important to recognize and face real problems instead of ignoring them.

The subject to be considered is not so much the opposition between theory and practice, but the convenience for information to be integrated within a thinking system developed by the student for his own usage. Like in computers, files.doc is necessary, but they are of no use without their link to files.exe. Such kind of files cannot be transmitted as information: they are to be developed by the student himself, with the teacher's guide.

KEY WORDS

Theory - Practice - Information - System - Thinking.

LA UNIVERSIDAD Y LAS REGIONES EMERGENTES

La institución universitaria, nacida en la Edad Media en torno a los estudios de Teología y Filosofía, ha estado siempre orientada hacia la formación de ciudadanos cultos. Más allá del oficio al que cada uno se dedicara (dedicación que, cuando se volvía profesional, adquiría en ocasiones una connotación peyorativa), su objetivo principal era mantener vivo el gusto por el conocimiento y preservar la integridad del saber acumulado, así como incrementar su alcance (de ahí el nombre de Universidad de los estudios).

En los países emergentes, originalmente sometidos a un régimen colonial al que las instituciones europeas no se trasplantaban fluidamente, la Universidad evolucionó con rapidez hacia el ejercicio profesional. Así, su papel como reproductor cultural de una estructura de poder social -que nunca dejó de cumplir- fue compartido, cada vez más, con una misión opuesta en la que la formación profesional se constituía en camino para el ascenso social.

Este fenómeno se ha dado, en gran medida, en la Argentina, donde se ha hecho tradicional la imagen del inmigrante tesonero y carente de instrucción que forjaba el futuro de sus hijos enviándolos a adquirir

una profesión universitaria. La Reforma de 1917 y la gratuidad de la enseñanza contribuyeron, en gran medida, a acentuar aquel modelo de movilidad social con base en un profesionalismo de sólido fundamento intelectual.

Tal ventaja, empero, no fue gratuita para la concepción de la función universitaria dentro de la sociedad. De hecho, la Universidad empezó a concebirse crecientemente como una fábrica de profesionales dirigidos al segmento más prestigioso del mercado de trabajo. Pero como ese mismo segmento era a su vez recortado a imagen y semejanza de la Universidad, en la práctica se estableció, entre uno y otra, una relación circular en la que la imagen que los universitarios tenían de sí mismos tendía a autoconfirmarse.

DECADENCIA Y EXCELENCIA

Al mismo tiempo, el paulatino descenso de la calidad de la enseñanza primaria y especialmente secundaria no fue registrado por la Universidad como dato operativo. Mientras los jóvenes perdían todo hábito de lectura, veían recortada su capacidad lingüística y rechazaban los contenidos culturales (a menudo tachados de “enciclopedismo”) a favor de una cultura televisiva recargada de estímulos visuales y sonoros, la Universidad ignoró el fenómeno. Como no era su responsabilidad, no hizo nada por remediarlo y, de este modo, la eficacia de su propia enseñanza fue decayendo por falta de base cultural suficiente en el promedio de sus alumnos.

En esas circunstancias, dos factores contribuyeron a poner en tela de juicio el modo en que la Universidad cumplía el papel a ella asignado. Uno, que el mercado, abierto ahora a una situación altamente competitiva, comenzó a dar señales de insatisfacción ante el resultado de una formación universitaria que supuestamente le estaba destinada. El otro, que las mismas universidades se enfrentaron a la comparación internacional. Los títulos de grado empezaron a parecer insuficientes frente a los posgrados obtenidos en el extranjero; a veces por efecto de una comparación leal y en otros casos por el poder mágico que en nuestra cultura han ejercido siempre los prestigios exógenos.

Comenzó a popularizarse, pues, la expresión “excelencia” para representar el cúmulo de conocimientos y habilidades que la Universidad tiene la misión de desarrollar en sus egresados. La palabra evoca el nivel máximo de dichos conocimientos y habilidades dentro de un sistema de comparaciones abierto (esto es, una formación que no desmerezca frente al nivel habitual en los países de mayor prestigio científico y tecnológico). El concepto fue usado también como elemento publicitario de las universidades privadas, que con él enfatizaban el elitismo de sus propios objetivos.

La aspiración a la excelencia es, sin duda, noble, pero el modo de instrumentarla es insuficiente y la eficacia de sus resultados es errática.

En efecto, las universidades argentinas, en general, se hallan sometidas a fuertes restricciones presupuestarias y en no pocos casos a una confrontación política con los poderes externos, lo que –sin perjuicio de la razón que le asista en ella– incide en la soltura de sus actitudes y genera cierta politización de sus estructuras internas.

Acaso como consecuencia de todas esas variables, la búsqueda de la excelencia tiene su centro en propuestas formales (planes de estudio, denominaciones, títulos, posgrados) antes que en el reconocimiento y la solución de los problemas de fondo.

Mientras tanto, otro síntoma de resignación aparece en la sociedad cuando se alzan voces favorables al establecimiento de pruebas externas de habilitación profesional y a la eliminación del valor habilitante de los títulos de grado. En esta aspiración, fundada en una bien intencionada visión crítica del nivel universitario, se esconden una renuncia y un mito.

Si se parte de postular que la enseñanza universitaria es insatisfactoria, la lógica impone seguir alguno de dos caminos: mejorarla o sustituirla. El camino de la habilitación externa, en cambio, supone renunciar a la posibilidad de mejorarla pero la mantiene, en la espera de que otros (seguramente instituciones o academias privadas y onerosas) hagan lo que la Universidad renunciaría a hacer. Esta tendencia se conjuga con la idea de que en estos tiempos la enseñanza de grado ya no es suficiente y debe ser complementada con posgrados. Si esta afirmación es verdadera, su verdad no se halla determinada por la “complejidad del mun-

do moderno” sino por el desaprovechamiento del tiempo destinado al aprendizaje formal. Una escuela primaria que enseñara eficazmente a leer, escribir y calcular; una secundaria que proporcionara a los adolescentes una base razonable de cultura general y una Universidad que ayudara al estudiante a desarrollar el pensamiento teórico y las habilidades prácticas del segmento de actividad profesional por él escogido deberían, aun en nuestra época, tener por resultado un nivel humano, intelectual y técnico suficiente para el ejercicio profesional en condiciones aceptables. Las maestrías y los doctorados son, sin duda, deseables para generar el más alto nivel de pensadores e investigadores; pero confiar en ellos para alcanzar la eficacia profesional colectiva importa abdicar de la misión universitaria, malgastar el tiempo de los estudiantes y, a la vez, contribuir a que los posgrados se vean también, a corto plazo, alcanzados por la misma desvalorización que hoy tiende a aquejar a los títulos de grado.

El primer requisito para mejorar los resultados de la enseñanza en la Universidad debería ser, de acuerdo con lo expuesto, la fijación leal de los objetivos a cumplir, habida cuenta de las necesidades de la sociedad y de los medios disponibles en la estructura universitaria para alcanzar los primeros y satisfacer las segundas.

Entre los objetivos específicos de la enseñanza universitaria es conveniente incluir la formación de egresados capaces de ejercer la profesión que hayan elegido en el nivel exigido por el mercado pero también aptos para encarar, con inteligencia y sabiduría, los cambios sucesivos de las variables actuales y, en definitiva, para hacer avanzar la investigación y la aplicación de las ciencias ahora y en el futuro.

Entre los medios disponibles no cabe contar con presupuestos generosos, pero sí con un cuerpo de profesores dispuesto a entregar su esfuerzo sin mayores estímulos económicos y un elevado número de estudiantes cuyo entusiasmo sólo espera ser despertado y seriamente alentado. La energía presente en esos elementos es incalculable: sólo se trata de encauzarla hacia fines precisos, posibles y plausibles.

Aquí aparece el segundo requisito: el reconocimiento de los problemas reales y la disposición a enfrentarlos antes que a ignorarlos. A esto se dedicará la siguiente parte de este trabajo.

EL INGRESO Y LA NIVELACIÓN

La insuficiencia de la enseñanza primaria y secundaria hace que los jóvenes en condiciones de ingresar a la Universidad se hallen, en promedio, por debajo del nivel cultural requerido para una carrera que desemboque en la excelencia. Cualquier docente universitario puede verificar por sí que, salvo cierto porcentaje, la mayoría de los ingresantes carece del hábito de leer; tiene graves dificultades en la comprensión de textos; adolece de pobreza en la expresión oral y de serias deficiencias ortográficas y sintácticas al escribir; su cultura humanística y científica es más que rudimentaria y jamás ha sido estimulada para asumir un pensamiento crítico individual que exceda la protesta visceral. Del mismo modo, es posible verificar también que la inteligencia de los noveles estudiantes es tan elevada como pudiera desearse, pero ha sido privada de oportunidades de desarrollo por un medio chato, consumidor de imágenes comerciales y de frases hechas.

Frente a esa realidad, se abren dos caminos alternativos. Uno consiste en rechazar toda responsabilidad por ella, imponer un examen de ingreso exigente y admitir en la Universidad sólo a aquella minoría en condiciones de aprovechar adecuadamente la enseñanza universitaria. Este camino, además de deslindar responsabilidades educativas, tiene la ventaja de aprovechar más intensamente el presupuesto disponible pero, a la vez, tiende a solidificar la desigualdad y a constituir la barrera cultural en un castigo para los estudiantes que no tienen culpa alguna en las deficiencias de su propia formación.

De hecho, la Universidad ha escogido un camino mucho más permisivo en el que asume las falencias de la educación precedente y otorga a todos la oportunidad de perfeccionarse en busca de la excelencia. Desde luego, esta generosa elección trae consigo las dificultades antes apuntadas. Si no se hace nada para contrarrestarlas, el efecto puede ser aún peor que el del ingreso restringido porque la ineficiencia resultante podría generar una burla para todos en lugar del rechazo para muchos: años de esfuerzo para construir el conocimiento individual sobre bases endebles desembocan en una graduación meramente formal, no representativa de una aptitud profesional concreta ni, mucho menos, de un nivel cultural digno de la institución universitaria.

Las consecuencias no queridas del camino menos discriminatorio son las que llevan más tarde a enfatizar la necesidad de los posgrados, a valorar desmedidamente los títulos extranjeros y a promover, como ya se ha dicho, la eliminación del carácter habilitante de los títulos de grado.

En resumen, frente a la notoria deficiencia de la educación primaria y secundaria se abren tres opciones reales: mantener la excelencia desde la exclusión, mediante rigurosos exámenes de ingreso, abandonarla por medio de una enseñanza universitaria limitada a la aptitud del promedio de los estudiantes o tratar de alcanzarla supliendo las carencias del mejor modo posible. De hecho, nuestra Universidad no hace ninguna de esas tres cosas: elige admitir a todos, ignorar oficialmente el problema y llamar excelencia al resultado alcanzado al fin de la carrera de grado, lo que constituye, ciertamente, una alternativa poco realista y conduce a la desvalorización del título universitario.

EL OBJETIVO DEL APRENDIZAJE

Podría parecer curioso que muchos años de investigación pedagógica desemboquen en un resultado tan pobre en comparación con los objetivos trazados por aquella misma investigación. La enseñanza tradicional, cuyo modelo proviene de la Edad Media, se halla diseñada de acuerdo con un modelo anterior a la invención de la imprenta y teñido del autoritarismo intelectual entonces en boga. Ese modelo parte del supuesto de que hay un pequeño grupo de personas (los docentes o doctores) que han acumulado los conocimientos disponibles y los transmiten a los estudiantes. La enseñanza es unidireccional y se halla destinada a introducir en las mentes de los alumnos la mayor cantidad de aquellas verdades. Como los libros, copiados a mano, son prácticamente inaccesibles, los estudiantes dependen de lo que el profesor les enseñe verbalmente o, eventualmente, les lea desde la cátedra (equivalente académico del púlpito eclesiástico). Por este motivo, el aula tradicional está dispuesta como un auditorio: los receptores del conocimiento se sientan en bancos, pupitres o sillas que miran todas hacia el punto, a veces elevado por una tarima, donde se sitúa el emisor. Los cursos terminan con un examen en el que se procura determinar si el estudiante conoce las respuestas correctas a las preguntas que se le formulan.

Esta idea ha sido criticada reiteradamente en los últimos siglos. Michel de Montaigne (1533-1592) creía mejor, como resultado de la enseñanza, "*une tête bien faite plutôt qu'une tête bien pleine*". Rousseau, en el "Emilio" de 1762, ponía de resalto la importancia de la participación del alumno hasta predicar el aprendizaje por medio del descubrimiento y dirigir la enseñanza a provocarlo y encauzarlo. Desde entonces, la pedagogía ha insistido, cada vez más, sobre las condiciones ideales del aprendizaje. Pero esta tendencia no se refleja en la Universidad: la teoría pedagógica influye más en los primeros años de la educación. De hecho, la exigencia de una didáctica racional se muestra fuertemente en el jardín de infantes y se diluye rápidamente hasta que, en el último peldaño de la enseñanza formal, los métodos de enseñanza son prácticamente incontrolados.

Así, el docente universitario se ve principalmente influido por su propia experiencia como estudiante. El objetivo de su programa es transmitir información. Lo que espera de sus alumnos es que recuerden esa información y la entiendan (esto es, sepan explicarla en caso necesario). El colmo de su expectativa es que, apropiadamente estimulados, puedan aplicarla en un caso concreto. De esos objetivos, el único que se cumple en el promedio de los estudiantes es cierto grado de retención de la información en la memoria. No porque los métodos de enseñanza no procuren el cumplimiento de los otros, sino porque esos objetivos no se reflejan en la técnica de evaluación.

En efecto, parece existir un deterioro en los objetivos del propio estudiante cuando se pasa de lo general a lo particular. El joven elige una carrera por varias razones, entre las que se cuenta normalmente su preferencia por cierta rama del conocimiento. Pero, cuando se encuentra frente a la real actividad del aprendizaje, sus expectativas –legítimamente fundadas en la tradición y en la práctica de sus maestros– tienden a reducirse a la aprobación de las asignaturas, hecho que se convierte, en la mayoría de los casos, en el incentivo central del estudiante. En este contexto, se muestran inútiles –y con razón– las exhortaciones de los docentes que predicán evitar el estudio memorista, emplear tratados originales en lugar de apuntes y aun reflexionar críticamente respecto de los conocimientos adquiridos. Muchos estudiantes se limitan en los cursos a escuchar al profesor, pero esperan la semana anterior a la evaluación

para leer la bibliografía: temen que si la estudian antes, acaso la olviden luego y deban repasarla, lo que implica un doble trabajo, y saben que de todos modos, el buen éxito en una evaluación depende de la memoria que exhiban en ella en relación con la información adecuada para la cátedra, información que, a menudo, esperan hallar en los apuntes estrictamente adecuados al programa.

Otra muestra curiosa de la persistencia de un modelo perimido es la regla, sostenida y cumplida de buena fe por docentes y estudiantes, según la cual en un examen sólo puede interrogarse acerca de los temas que han sido desarrollados en clase. En este punto, la palabra del profesor no opera tanto como transmisora del conocimiento que, de todos modos, habrá de adquirirse más tarde, a la hora de estudiar, sino como un requisito formal para considerar que determinado tema ha sido incluido en el curso y puede ser objeto de evaluación. Resulta de aquí que, si en un curso determinado el profesor ha sufrido problemas personales por los que no ha llegado a exponer más que un tercio del programa, los alumnos quedan formalmente eximidos de conocer dos tercios de lo que la Universidad considera necesario para la formación de un egresado. Pero, aun dentro del ámbito de los temas formalmente desarrollados, se juzga que el estudiante que conoce todas las respuestas merece diez puntos, en tanto el que es capaz de responder algo menos de la mitad está en condiciones de aprobar. Si esta consideración se agrega a la anterior, se observará que la pretensión del aprendizaje como transmisión del conocimiento es en buena medida ficticia, además de insuficiente.

Parece claro que, especialmente donde se trata de adquirir ciertas habilidades, la adquisición de cierto volumen de información se hace necesaria. Bien está, pues, que las evaluaciones requieran respuestas correctas. Pero, si se estima que la memoria es por sí sola insuficiente, no sólo ha de definirse qué tipo de manejo de aquella información se desea que el alumno adquiera; además, es preciso que los métodos de evaluación respondan exacta y racionalmente a esa expectativa.

A veces, la adopción de estos puntos de vista conduce a una línea frustrante: la que insiste en condenar el "enciclopedismo" y en sustituir la teoría por la práctica. Tal actitud es frustrante porque parte de dos premisas incorrectas: que la información general es innecesaria y que la

teoría, solitario regocijo de las mentes ociosas, no guarda relación alguna con la actividad cotidiana o profesional.

La información general es indispensable en dos niveles. Ante todo, como la base de cultura que permite al ser humano una comunicación fluida con los problemas de su tiempo. En segundo lugar, como el andamiaje de datos que sirven para la comprensión de una especialidad y para el conocimiento de la realidad a la que ella se aplica. Por supuesto, tanto la realidad cultural cuanto los datos de la realidad relevante evolucionan constantemente: aparecen nuevos libros y sinfonías; se operan nuevos descubrimientos científicos; se aprueban nuevas leyes que derogan las anteriores. Pero el que tiene una base sólida de conocimientos generales es capaz de incorporar las modificaciones para mantenerse actualizado, en tanto quien ha menospreciado el “enciclopedismo” sigue después de los cambios tan desconectado del mundo como antes.

En cuanto a la práctica, no es ocioso recordar que la teoría sirve para facilitarla o no sirve en absoluto. La teoría no es práctica, sino un conjunto de construcciones ideales que sirven de marco a la práctica, la encauzan y, en ocasiones, hasta fijan sus objetivos. La práctica, en cambio, es siempre teoría. En efecto, no llamamos práctica a un hecho aislado, sino a una sucesión de actos distintos pero semejantes, que llegan acaso a generar en el agente cierto hábito. Pues bien, ese hábito que esperamos de la práctica no es otra cosa que teoría: una teoría inconscientemente inducida a partir de la acción.

Estas reflexiones no están dirigidas a contrariar los preconceptos en boga, sino a señalar sus límites razonables. Una excesiva preocupación por transmitir información es dañina al aprendizaje cuando toma el lugar de otros objetivos aún más relevantes. La teoría se vuelve demasiada –aunque sea poca– cuando es una mala teoría: esto es, si se halla desconectada del mundo empírico (en el caso de las aptitudes profesionales) o si adolece de inconsecuencias que la tornen teóricamente inútil y, por lo tanto, carente de perspectivas de uso práctico en cualquier aplicación de nivel más bajo (en el caso de las construcciones abstractas). Por último, la práctica es siempre indispensable en la medida en que el uso concreto de la teoría se halla sujeto a automatismos que la misma

teoría, planteada como conjunto explícito de proposiciones, no es capaz de proveer en su estado puro.

EL APRENDIZAJE OPERATIVO

El tema central a resolver, pues, no es tanto qué debe enseñarse sino qué hayamos de entender por enseñar. Si enseñar es transmitir información, mejorar la enseñanza implica transmitirla de un modo más eficaz y en mayor cantidad o calidad. Los métodos pedagógicos pueden ayudar a lograr ese objetivo, pero sería preciso acompañarlos con exámenes más exigentes, capaces –entre otras cosas– de generar un cambio de actitud frente a la bibliografía.

Nadie piensa conscientemente, sin embargo, que el objetivo de la enseñanza sea transmitir información, aunque muchos actúan inconscientemente para atribuir esa finalidad al aprendizaje. Como se ha dicho antes, las técnicas de evaluación corrientemente empleadas son una muestra clara de esta tendencia.

Esa tendencia debería cambiar en la práctica cotidiana. No quiere decir esto que la información es innecesaria o que no merece ser adquirida. Por el contrario, es indispensable que el estudiante conozca (recuerde) y maneje cierto volumen de información, datos básicos necesarios para la elaboración de los vaivenes de la vida cotidiana o profesional. Pero hay en esto varios niveles. Para ejemplificarlos, parece ilustrativo recurrir a la metáfora de la computadora.

Una computadora tiene un *hardware*: metal, plástico y silicio. Este soporte físico, con la ayuda de la energía eléctrica, sirve para sustentar el *software*. El primer grado del *software* es el sistema operativo, que define las distintas funciones genéricas a cumplir y deja la computadora en condiciones de hacer lo que se le encomiende. Parte de este sistema está en la misma máquina y otra parte es cargada en su memoria. El segundo grado es el de los programas de aplicación, grandes conjuntos de instrucciones y criterios con los que la máquina cumplirá tareas diferentes: procesador de texto, planilla de cálculo, dibujo, comunicación. Cada programa de aplicación corresponde a una función distinta, aunque hay programas que permiten cumplir más de una, así como funciones que pueden cumplirse desde distintos programas. Cuando el usuario pone

en funcionamiento uno de estos programas, introduce en él datos (palabras, cifras, líneas, mensajes) que serán elaborados por el programa de aplicación con los recursos eminentemente dirigidos por el sistema operativo.

Pues bien, en el ser humano, el *hardware* es el cuerpo, incluido el cerebro. El sistema operativo interno está en el sistema nervioso y en las reacciones o tendencias innatas o propias de la especie. El externo, en la filosofía. Todo ser humano usa una filosofía que incluye una metafísica; una teoría del conocimiento; una teoría de la verdad; una teoría clasificatoria; una metodología y otras herramientas básicas por el estilo. Para quienes no hayan pensado nunca en eso, la cultura trae esos contenidos y los impone sin resistencia, sobre todo por medio de la estructura lingüística que los presupone. Los programas de aplicación son las habilidades adquiridas por cada individuo para sumar y restar, para operar un apéndice o para iniciar un juicio de amparo. Estos programas requieren gran cantidad de información, pero esa información debe hallarse articulada de tal modo que esté pronta a ponerse en movimiento cuando sea necesaria: no es información que yace en la página de un libro, sino un conjunto de criterios vivos y dispuestos para la acción. Por eso, las habilidades requieren práctica (esto es, la adquisición parcialmente inconsciente de un segmento teórico de aplicación automática). Los datos, por último, son las informaciones cambiantes que han de elaborarse. Por ejemplo, el relato de un cliente ante un abogado; pero también, hasta cierto punto, un gran número de contenidos coyunturales de normas más o menos volátiles.

Los datos, naturalmente, no son provistos por la enseñanza sino por la vida. La enseñanza suele centrarse en los programas de aplicación. Pero lo hace como transmisión de un conjunto de informaciones, susceptibles de ser olvidadas y acaso nunca usadas. Por esto es preciso insistir tanto en un aprendizaje teórico-práctico en el que el estudiante ponga en ejecución cada una de las habilidades adquiridas, a fin de fijarlas en su memoria RAM más que en su memoria ROM (si es que soportamos continuar con la metáfora informática).

En efecto, el sistema de pensamiento de cualquier profesional está compuesto por una gran cantidad de elementos conceptuales. Algunos de ellos, equivalentes a nuestro sistema operativo externo, son extrema-

damente genéricos y se consideran normalmente englobados en la filosofía, desde la ontología hasta la ética. Otros corresponden a las estructuras del razonamiento o a las categorías teóricas del conocimiento científico y técnico. Otros más (muchos de ellos), a las formas y a los contenidos genéricos que rigen el pensamiento profesional en la especialidad de la que se trate: Medicina; Economía; Derecho; Pedagogía; Física. Pero todos estos criterios se hallan inscriptos en un continuo, dentro del cual los más generales se manifiestan claramente en el manejo de los más específicos y donde estos últimos, además, se vinculan unos con otros.

Esos sistemas conceptuales no pueden ser enseñados ni aprendidos como información (en la metáfora informática, almacenados como ideas.doc), sino desarrollados como programas ejecutables (ideas.exe). Es inútil, pues, transmitir la opinión personal o la de terceros sobre tales líneas metodológicas si el estudiante no incorpora efectivamente alguna de ellas a su sistema de pensamiento. Y es imposible tal incorporación si el estudiante no la lleva a cabo por determinación propia, teniendo en cuenta el resto del sistema individual en el que cada decisión nueva haya de insertarse. Por esto, la historia de la Filosofía o el examen de las diversas posiciones epistemológicas, aun con toda la ventaja que comporta la acumulación de reflexiones y experiencias ajenas durante muchos siglos, no tiene otro valor real que el heurístico cuando se la dirige al aprendizaje concreto. Lo importante es que cada estudiante advierta los problemas, reflexione, compare y adopte sus propias decisiones (provisionales, pero efectivas y a su propio riesgo) sobre cada tema. La guía del docente no consiste en imponer sus propios puntos de vista (imposición que, de todos modos, sería ficticia), sino en confrontar la posición del estudiante para hacer notar los flancos débiles que ella ofrezca o los problemas que suscite y a los que sea preciso que el estudiante proponga a su vez una solución. En este sentido, el docente debe ser un espejo donde el estudiante se mire para arreglar mejor su propio pensamiento. Y el conocimiento acumulado, un telón de fondo que recuerde al docente y al estudiante los vericuetos del pensamiento que, con distinta fortuna, hayan sido recorridos en el pasado.

A medida que el aprendizaje se desliza desde lo general hacia lo particular (esto es, desde el sistema operativo hacia los programas de

aplicación, o aun hacia el conocimiento de datos generales que sirvan de marco al uso de estos últimos programas), la transmisión de informaciones adquiere importancia creciente. Pero, de todos modos, emplear en esa transmisión la preciosa oportunidad del contacto alumno-docente es, muchas veces, un desperdicio. La información está en los textos. El docente debe entrenar al estudiante (o mejor aún, guiar al estudiante en el autoentrenamiento) para el uso de la información a medida que los criterios en ella contenidos se incorporan (deliberada y críticamente) a los hábitos del alumno.

De aquí la extrema importancia de las clases interactivas; de la ejercitación constante; del libre debate instalado como premisa fundamental de la relación docente-alumno y del hábito de comprender que esa relación no es tanto un vínculo de autoridad cuanto una asociación temporaria para el desarrollo de las ideas que cada uno elabore, con vistas a la eficacia de las propias actitudes y dentro del respeto por la coherencia.

En este contexto, es preciso resistir la tentación del adoctrinamiento. Enseñar no es transmitir las propias ideas ni las ajenas, por valiosas que éstas sean, sino ayudar generosamente al estudiante a construir las propias que, muchas veces, resultan divergentes. Y esta tarea es ciertamente más agotadora que la de exponer el conocimiento del docente, porque torna imposible prever cuál ha de ser el desarrollo concreto de cada clase y obliga al profesor a un constante esfuerzo de atención para comprender argumentos que acaso no comparte y compararlos con los principios en que ellos puedan fundarse, tratando siempre de reformular unos y otros con claridad para que todos puedan comprender lo que cada uno sostiene y todos, los estudiantes y el propio docente, vayan reconstruyendo a cada instante su pensamiento o, al menos, ejerzan en él siempre recomendables tareas de mantenimiento que aseguren su operatividad actualizada.

Este método, cuando se emplea, permite comprobar que los estudiantes son, en término medio, tan inteligentes como podría desearse: sólo tienen la desgracia de vivir en una sociedad que no los alienta al razonamiento y que menosprecia el estudio hasta reducirlo a un ejercicio renuente y transitorio de la memoria. Cuando se los estimula debidamente, se despierta en ellos (no en todos, pero sí en la mayoría) la ca-

pacidad de construir su propio pensamiento y se manifiesta, además, el entusiasmo con que lo hacen. Acaso cada docente pueda comparar estas reflexiones con las propias y reexaminar así no tanto sus conocimientos pedagógicos (enseñanza.doc) sino su método real (enseñanza.exe). Ese procedimiento podría servir en la práctica para mejorar la calidad de la enseñanza y para hacer de ella una fuente de energía para docentes y estudiantes antes que una tarea tediosa o una carrera de obstáculos hacia la graduación.

Fecha de recepción: 21-03-2012.

Fecha de aceptación: 04-04-2012.

El principio de igualdad en la enseñanza del Derecho Constitucional

LILIANA RONCONI* y LETICIA VITA**

La ley igualitaria de la naturaleza es débil frente a la ley desigualitaria de la historia.

MICHAEL FOUCAULT¹

RESUMEN

El derecho a la igualdad es un contenido clave que debe ser enseñado por los docentes y aprendidos por todos los aspirantes a estudiar Derecho. Es por esto que en este trabajo nos proponemos analizar la forma y extensión en que se enseña el derecho a la igualdad en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, específicamente en la materia Elementos de Derecho Constitucional. Para ello presentaremos primeramente las distintas concepciones que existen acerca de la igualdad (igualdad formal, igualdad como no discriminación, igualdad como no sometimiento y, por último, lo que llamaremos “igualdad integral”) para luego analizar los programas y manuales de estudio que se utilizan en la materia, como asimismo, las prácticas que predominan en las aulas. Finalmente, elaboraremos una serie de conclusiones que destacan los desafíos pendientes en materia de enseñanza de la igualdad en el ámbito de la enseñanza del Derecho en general y del Derecho Constitucional en particular.

PALABRAS CLAVES

Enseñanza del Derecho - Derecho Constitucional - Derecho a la igualdad - No discriminación - No sometimiento.

* Auxiliar docente de *Elementos de Derecho Constitucional* (UBA).

** Auxiliar docente de *Teoría del Estado* (UBA).

¹ FOUCAULT, Michael, *Defender la sociedad*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2006, p. 150.

The principle of equality in Constitutional Law teaching

ABSTRACT

The right to equality is a key concept to be taught by professors and learned by all law students. That is why we want to analyze the way in which it is taught in the Faculty of Law of the University of Buenos Aires, specifically in the field of Constitutional Law. First of all we present the different views that exist about equality (formal equality, equality as non-discrimination, equality as non-submission and, finally, what we call “integral equality”), and then we analyze the curriculum and the books that are used in the field, as well as the practices prevailing in the classroom. Finally, we will develop a series of conclusions that highlight the challenges in the teaching of equality in the field of legal education in general and Constitutional Law in particular.

KEYWORDS

Legal education - Constitutional Law - Right to Equality - Non discrimination - Non submission.

INTRODUCCIÓN

Aun cuando debemos seguir debatiendo sobre qué tipo de rol profesional (abogado litigante, juez, investigador, asesor, etc.) están llamadas a formar las universidades públicas, y en lo que respecta específicamente a este artículo, la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires,² lo cierto es que existen ciertos contenidos que deben ser enseñados

² Para mayor amplitud cf. CARDINAUX, Nancy y Laura CLÉRICO, “La formación docente universitaria y su relación con los ‘modelos’ de formación de abogados”, en CARDINAUX, Nancy, Laura CLÉRICO, Andrea MOLINARI y Guillermo RUIZ (coords.), *De cursos y de formaciones docentes. Historia de la carrera docente de la Facultad de Derecho de la UBA*, Buenos Aires, Departamento de Publicaciones, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, 2005.

por los docentes y aprendidos por todos los aspirantes a estudiar Derecho, porque son clave para la convivencia democrática.

Uno de ellos es, sin duda, el derecho a la igualdad que, si bien ha sido consagrado desde los orígenes de la Constitución Nacional (art. 16, CN), ha sido ampliado por la reforma del año 1994, no sólo al otorgar jerarquía constitucional a distintos instrumentos de derechos humanos (art. 75, inc. 22) sino, principalmente, al establecer en cabeza del legislador la obligación de realizar acciones positivas a fin de lograr la igualdad real de oportunidades respecto de los grupos desaventajados (art. 75, inc. 23). De esta manera, la igualdad pasó de ser un derecho a convertirse en un principio que debe guiar la vigencia y aplicación de los demás mandatos constitucionales.

En este sentido, el objetivo de este trabajo es realizar un estudio sobre la forma en que se enseña el derecho a la igualdad en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, específicamente en la materia Elementos de Derecho Constitucional. Sin embargo, la primera limitación a la que nos enfrentamos es que no podemos dar cuenta de cómo y qué se enseña realmente dentro de las aulas, ya que sólo contamos con algunos elementos formales (programas de estudio y manuales) para elaborar nuestras conclusiones. Sin embargo, pese a esta limitación contamos con una brújula que guía nuestro análisis: los contenidos mínimos prescriptos para cada asignatura,³ los cuales explicitan aquellas habilidades y destrezas específicas de la materia que deben ser enseñadas y logradas a lo largo del respectivo curso. Así, existe una decisión institucional sobre el contenido de la materia que constituye un límite para la discrecionalidad de los docentes (titulares y adjuntos).

Nuestra posición consiste en afirmar que a partir de la reforma constitucional de 1994 se impone una interpretación del principio de igualdad que además de contemplar lo que aquí daremos a llamar una visión formal y de no discriminación, incluye también la visión de igualdad como no sometimiento y una visión "integral". Las implicancias de esta afirmación no son menores, porque consideramos que la forma en que se enseñe este derecho a los alumnos influirá definitivamente en su actuación profesional, cualquiera sea la rama de aplicación adoptada, ya

³ Res. (CS) 3798/04 (Anexo).

que existe un vínculo cierto entre la formación de abogados y sus futuras prácticas en el mundo jurídico.⁴ Creemos que incorporar una interpretación amplia del derecho a la igualdad en la formación de futuros abogados puede provocar un cambio sensible en sus prácticas, marcadas en su mayoría fuertemente por la jerarquía y el estatus y en su actuación como operadores del derecho en sociedades fuertemente desiguales como la nuestra.

Para demostrar la necesidad de ampliar la interpretación de la igualdad que se enseña a los futuros abogados en el marco del derecho constitucional analizaremos, en primer lugar, el lugar ocupado por la materia Elementos de Derecho Constitucional en el plan de estudios de la carrera de Abogacía en la Universidad de Buenos Aires (II) para luego presentar las distintas concepciones acerca del principio de igualdad existentes en la bibliografía especializada (III). A continuación analizaremos cuáles de estas concepciones predominan en todos los programas vigentes de la materia (IV) y ensayaremos también un análisis ejemplificativo de cómo se presenta la igualdad en tres manuales de muy reciente publicación escritos por titulares y/o expertos en la materia (V). Finalmente ensayaremos algunas conclusiones en torno a la inserción de la igualdad en la práctica docente (VI) y concluiremos con algunas críticas a ciertas posturas vigentes y algunas propuestas que a nuestro entender se adaptan mejor al mandato constitucional del derecho a la igualdad y con la función social que deben cumplir quienes pretenden ejercer la Abogacía en sociedades desiguales.

I. EL DERECHO CONSTITUCIONAL EN LA CARRERA DE ABOGACÍA

La carrera de Abogacía en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires está estructurada en tres etapas: en la primera, el alumno debe cursar el Ciclo Básico Común (CBC), que constituye el primer ciclo de los estudios universitarios, obligatorio para todas las carreras que se cursen en la Universidad de Buenos Aires y que tiene como objetivo principal “brindar una formación básica integral e interdisciplinaria, de-

⁴ En ese sentido cf. CARDINAUX, Nancy y Manuela GONZÁLEZ, “El Derecho que debe enseñarse”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 1, nro. 2, 2004, p. 134.

sarrollar el pensamiento crítico, consolidar metodologías de aprendizaje y contribuir a una formación ética, cívica y democrática”.⁵ El CBC se compone de seis materias obligatorias, dos de las cuales son comunes para todas las carreras, dos se adjudican según la orientación en la que está comprendida la carrera elegida y las dos restantes, son específicas de la carrera elegida.⁶

Una vez completado este ciclo se pasa al Ciclo Profesional, el cual está dividido, a su vez, en dos: el Ciclo Profesional Común (CPC) y el Ciclo Profesional Orientado (CPO). El primero consiste en una serie de materias obligatorias y no pretende profundizar sobre todos los temas del Derecho, sino simplemente ofrecer ciertos principios y conceptos básicos para cada área,⁷ en cambio el CPO, cuyas materias dependen de la orientación elegida, “implica la oportunidad de ofrecer un panorama más profundo y amplio” en la formación jurídica y durante este ciclo los alumnos eligen una orientación en alguna de las ramas del Derecho.⁸

La materia Elementos de Derecho Constitucional es obligatoria en el CPC y la única materia correlativa de ésta es Teoría del Estado.⁹ Existen diversas cátedras y los alumnos pueden elegir en cuál de ellas cursar¹⁰ y una vez aprobada la materia se encuentran habilitados para

⁵ [En línea] <<http://www.cbc.uba.ar>>.

⁶ En el caso de la carrera de Abogacía las materias obligatorias son: Sociología, Economía, Ciencia Política, Introducción al Conocimiento de la Sociedad y el Estado, Introducción al Pensamiento Científico y Principios Generales del Derecho Latinoamericano.

⁷ Res. (CS) 3798/04 (Anexo).

⁸ Las orientaciones posibles son: Derecho Público (con dos suborientaciones: a) Derecho Administrativo y b) Derecho Internacional Público), Derecho Privado, Derecho Penal, Derecho Empresarial, Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, Derecho Tributario, Derecho Notarial, Registral e Inmobiliario.

⁹ Conf. Res. (CS) 3798/04.

¹⁰ Algunas de las cátedras ofrecidas para la materia junto con sus programas y adjuntos puede consultarse en <<http://portalacademico.derecho.uba.ar>>. Es importante señalar que si bien los titulares de cátedra toman decisiones en torno al perfil que darán a la materia, los adjuntos que la integran tienen una amplia discrecionalidad para interpretar los contenidos mínimos de la asignatura, como también para determinar la bibliografía.

cursar Derecho Internacional Público, Finanzas Públicas y Derecho Tributario y Derecho Administrativo, siempre dentro de la etapa del CPC.

Concluida esta etapa, los alumnos deben aprobar 64 puntos (cada materia otorga una serie de puntos que van de 2 a 4, según la cantidad de horas de la misma) correspondientes al CPO. Si bien las materias que se cursen dependerán de la orientación elegida, existen algunas materias obligatorias como, por ejemplo, las que se cursan en el área de Derecho Constitucional Profundizado del Departamento de Derecho Público y que consistirán, de acuerdo a la orientación elegida, en: “Derecho Constitucional Profundizado” o “Derecho Constitucional Profundizado y Procesal Constitucional” para la orientación en Derecho Público, “Bases Constitucionales del Derecho Privado” para la orientación en Derecho Privado y la orientación en Derecho Notarial, Registral e Inmobiliario, “Derecho Constitucional Económico” para quienes se orienten en Derecho Empresarial, “Garantías Constitucionales del Derecho Penal sustantivo y del Proceso Penal” para la orientación en Derecho Penal, “Constitucionalismo Social”, para la orientación en Derecho del Trabajo y, finalmente, “Derecho Constitucional Económico” para la orientación en Derecho Tributario.

Más allá de estos 4 puntos obligatorios, los alumnos pueden encontrar en la oferta de materias distintos cursos optativos que se ocupan de manera general o más específica del Derecho Constitucional y que, en ciertos casos, incluyen contenidos sobre la igualdad. Sin embargo, al tratarse de materias optativas, el alumno bien podría completar su formación académica sin haber cursado ninguna de esas materias.

Así queda demarcado el lugar que ocupa el Derecho Constitucional en la carrera de Abogacía de la Universidad de Buenos Aires: constituye una materia obligatoria en la primera etapa del CPC y es también parte de los 4 puntos obligatorios según la orientación, en la etapa del CPO. Más allá de esas dos instancias, el Derecho Constitucional puede ser abordado nuevamente en la etapa del CPO pero siempre como materia no obligatoria.

Ahora bien, conforme a la Resolución (CS) 3798/04 (Anexo), que determina los contenidos mínimos de la materia, el principio de igualdad debe formar parte de los contenidos integrantes de la asignatura Ele-

mentos de Derecho Constitucional. En ellos se incluye: "El principio de la igualdad y los remedios contra las desigualdades existentes. Protecciones contra las discriminaciones arbitrarias. Principio antidiscriminatorio, acciones afirmativas. Análisis de jurisprudencia". Sin embargo, más allá de esta inclusión explícita, consideramos que el contenido sobre igualdad no sólo debería ser incluido en el marco del derecho constitucional sino también en otras materias de la carrera.

En ese sentido, creemos que es posible interpretar que esto ya se encuentra actualmente habilitado en algunos de los contenidos mínimos contemplados para otras disciplinas. Así, se podrían interpretar desde la perspectiva del derecho a la igualdad los contenidos de la materia del CBC Principios Generales del Derecho Latinoamericano,¹¹ como también en otras asignaturas correspondientes al CPC de la carrera de Abogacía como Teoría del Estado,¹² Derechos Humanos¹³ o Teoría General del Derecho.¹⁴ Esto, sin prescindir de que ciertos contenidos de otras materias de la carrera, como por ejemplo el Derecho de Familia,¹⁵ sean contemplados desde una perspectiva de la igualdad.

¹¹ Por ejemplo, los contenidos "La justicia como valor jurídico. La injusticia extrema" o "Planteo de casos de la actualidad sobre relevancia del Derecho para la regulación de las relaciones en la sociedad actual". Res. (CS) 3797/04.

¹² Por ejemplo en torno a los contenidos "Estado de bienestar", "Teorías y debates sobre la democracia" y "Viejos y nuevos movimientos políticos". Res. (CS) 3798/04 (Anexo).

¹³ En ese sentido, los contenidos "Los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales en la perspectiva del derecho argentino de fuente interna e internacional", "Conflictos o tensiones entre derechos: métodos de análisis, interpretación y resolución" y "Análisis de jurisprudencia referida al derecho de los derechos humanos" y "Resolución de casos elementales (de baja o mediana complejidad) sobre derechos humanos", podrían ser claramente abordados desde la perspectiva de la igualdad. Res. (CS) 3798/04 (Anexo).

¹⁴ Entre los objetivos que se plantea en los contenidos mínimos de esta asignatura figura el de "procurar que el alumno comprenda que el pensamiento jurídico emplea, de hecho, aproximaciones teóricas diversas y alentarle a ejercer la reflexión crítica para escoger alguno de esos instrumentos como base para su propio pensamiento como profesional", y entre los contenidos: "Valoración de los contenidos del derecho. Los problemas de la ética y su vinculación con la vida social: el concepto de justicia". Res. (CS) 3798/04 (Anexo).

¹⁵ Pensemos en la enseñanza del concepto de matrimonio y en las repercusiones que ha tenido la incorporación del matrimonio igualitario a la legislación argentina por medio de la Ley 26.618 y Decreto 1054/10.

II. DISTINTAS MANERAS DE INTERPRETAR EL PRINCIPIO DE LA IGUALDAD

La igualdad ha sido abordada desde diversas perspectivas históricas. Es posible identificar cierta ampliación de la interpretación originaria de este derecho, producto de los cambios ocurridos en las concepciones político-filosóficas en torno al Estado, la sociedad y el individuo. Sin embargo hoy conviven en la literatura especializada estos distintos enfoques, cada uno de los cuales conlleva ciertos presupuestos que en algunos casos pueden ser contradictorios. Identificamos aquí tres formas de ver a la igualdad: (A) como igualdad de trato ante la ley que, a su vez, subdividimos en (1) igualdad formal o interpretación estrecha y (2) igualdad como no discriminación arbitraria, (B) la igualdad como no sometimiento y (C) la igualdad integral.

A. LA IGUALDAD DE TRATO ANTE LA LEY

1. IGUALDAD “FORMAL” O INTERPRETACIÓN “ESTRECHA”

Ésta es la versión más limitada del principio de igualdad ya que consiste en la noción de igualdad ante la ley. Es decir, consiste en que todos los que pertenecen a una misma categoría, establecida por el legislador, sean tratados de la misma forma. No nos dice nada sobre la legitimidad de esa categorización ni sobre cómo deben ser tratados qué individuos con qué propiedades.¹⁶ Además, de ella se puede derivar la fórmula “separados pero iguales” o de “igualdad entre iguales” bajo la cual, por ejemplo, se sostuvieron las leyes racistas en los Estados Unidos de América.¹⁷

Es también la primera interpretación –y la más restringida– que surge del art. 16 de la Constitución Nacional cuando afirma que “todos sus habitantes son iguales ante la ley”, lo que se corresponde con el modelo del Estado liberal que comprende que la neutralidad del Estado y la no intervención pública frente a los particulares es un valor en sí mismo. Ésta es una visión individualista, ligada al pensamiento liberal clásico y

¹⁶ ALEXY, Robert, *Teoría de los derechos fundamentales*, Madrid, CEC, p. 351.

¹⁷ CLÉRICO, Laura y Martín ALDAO, “La igualdad como redistribución y como reconocimiento: derechos de los pueblos indígenas y Corte Interamericana de Derecho Humanos”, en *Estudios Constitucionales*, año 9, nro. 1, 2011, p. 161.

que ha dominado la discusión sobre el principio de igualdad en Argentina¹⁸ y que presenta numerosos problemas que han propiciado la búsqueda por otro tipo de interpretaciones más complejas.

2. LA IGUALDAD COMO “NO DISCRIMINACIÓN ARBITRARIA” O “PRINCIPIO JURÍDICO MATERIAL”

Como hemos dicho, el principio de tratar igual a quienes están en igualdad de circunstancias no alcanza para determinar qué criterio de distinción estaría permitido por el art. 16 de nuestra Constitución. Lo que falta a este criterio es una clasificación de la circunstancia seleccionada como relevante para realizar la distinción que el Estado desea llevar a cabo al regular el ejercicio de un derecho.¹⁹ Así, el segundo estándar que debe ser tomado en cuenta para perfeccionar el principio de “igualdad de trato en las mismas circunstancias” es que esas “circunstancias” deben ser “razonables”, como lo serían, por ejemplo, aquellas que guarden una relación de “funcionalidad” o “instrumentalidad” entre el fin buscado por la norma y el criterio elegido para el trato diferente.²⁰ De esta manera podríamos entender que no se viola el mandato de igualdad si a todos los que se encuentran en igualdad de circunstancias relevantes se los trata de igual forma. Esto es lo que se ha dado a llamar en doctrina “igualdad jurídico-material” o “principio de no discriminación”.

El examen de razonabilidad puede adoptar distintos modelos: el norteamericano, el europeo y el integrado,²¹ y cada uno de ellos permite complejizar la evaluación del grado de irracionalidad de la distinción. Quizá un ejemplo de una circunstancia razonable sería la exigencia de haber completado la instrucción secundaria para quien quisiera cursar estudios universitarios o terciarios, ya que es “razonable” que se exija

¹⁸ SABA, Roberto, “(Des)igualdad estructural”, en ALEGRE, Marcelo y Roberto GARGARELLA (coords.), *El derecho a la igualdad. Aportes para un constitucionalismo igualitario*, Buenos Aires, LexisNexis, 2007, p. 166.

¹⁹ *Ibíd.*, p. 168.

²⁰ *Ibíd.*, p. 173.

²¹ Para un análisis detallado de los mismos cf. BERNAL PULIDO, Carlos, “El principio de proporcionalidad como criterio para la aplicación del derecho fundamental a la igualdad”, en BEADE, Gustavo y Laura CLÉRICO (edits.), *Desafíos a la ponderación*, Bogotá, Universidad Externado de Colombia, 2011, pp. 299-347.

cierto nivel educativo para poder progresar en el nivel superior de educación. Distinto sería el caso de que se exigiera además, ser blanco o ser varón, porque esas condiciones no son relevantes para poder emprender un estudio universitario. Frente a este test de razonabilidad cabe señalar que no todo criterio de discriminación es tratado de igual manera. Así, podemos hablar de ciertas categorías “sospechosas”,²² de las cuales se presume a priori que no podrán superar ese examen,²³ por ejemplo, la categoría de sexo o de origen racial. Esta visión de la igualdad, a diferencia de la formal o estricta, que tiene como objetivo evitar una aplicación “incorrecta” de la ley, lucha contra los prejuicios y la discriminación de las personas basada en criterios ajenos a los estrictamente funcionales.

Sin embargo, este enfoque adolece también de ciertas limitaciones, ya que se podría pensar que este trato neutral “favorece la noción de que tratar a las personas de igual modo significa lo mismo que tratarlos como iguales”,²⁴ lo cual no da cuenta de las desigualdades fácticas que hacen de la idea de igualdad como no discriminación un concepto vacío e injusto. Es decir, esta interpretación de la igualdad sigue presentando problemas para dar cuenta de todas las situaciones de desigualdad, porque no toma en cuenta la situación “estructural” de la desigualdad a la que se enfrentan individuos pertenecientes a determinados grupos. No nos provee de herramientas suficientes para decidir en muchos casos en los que son relevantes las diferencias de hecho entre las personas, y en especial, las diferencias originadas en un trato sistemáticamente excluyente o de sometimiento.²⁵ Por ejemplo, es posible considerar la discriminación recibida por un integrante de una comunidad indígena, incluso aplicando el examen estricto, pero esto no implica un análisis más extenso que contemple la situación de dominación y de exclusión fáctica y sistemática a la que se ve sometido ese individuo como integrante de un grupo desaventajado de la sociedad. Esto, como veremos

²² Sobre categorías sospechosas ver GULLCO, Hernán, “El uso de las categorías sospechosas en el derecho argentino”, en ALEGRE, Marcelo y Roberto GARGARELLA (comps.), *El derecho a la igualdad*, Buenos Aires, LexisNexis, 2007, pp. 253-272.

²³ SABA, *op. cit.*, p. 177.

²⁴ MACKINNON, Catherine, “Integrando el feminismo en la educación pública”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 3, nro. 6, 2005, p. 168.

²⁵ En el sentido que analizaremos a continuación.

a continuación, ha cambiado en nuestro ordenamiento jurídico tras la reforma constitucional de 1994.

B. LA IGUALDAD “FÁCTICA”: IGUALDAD COMO NO SOMETIMIENTO

1. LA IGUALDAD COMO “NO-SOMETIMIENTO” O “NO-EXCLUSIÓN”

Esta visión de la igualdad parte de considerar la situación fáctica de quien es víctima de la desigualdad, pero no únicamente la desigualdad proveniente de una “situación de hecho” sino aquella que es consecuencia de una situación de exclusión social o de “sometimiento”²⁶ de estos grupos por otros que los han desplazado. En otras palabras, se toma en consideración la situación de la persona individualmente considerada pero como integrante de un grupo sistemáticamente excluido. Sin embargo, es importante aclarar que la idea de igualdad como no sometimiento no se opone al ideal de la igualdad como no discriminación, sino que parte de comprender que ese criterio es insuficiente o incompleto.²⁷

Como hemos dicho, esta interpretación ha sido incluida con la reforma de 1994 que a partir de la incorporación de las medidas de acción positiva en el art. 75, inc. 23, redefine el art. 16 sumando la dimensión “fáctica” o “sociológica” que implican las acciones positivas.²⁸ Éstas “son un medio para desactivar una estructura de castas mediante la mejora de la posición relativa de los miembros desaventajados del grupo y, por ende, del grupo mismo”.²⁹

Ahora bien, aceptada esta visión de la igualdad fáctica podemos optar por distintos “medios” para alcanzar esa igualdad real entre los individuos y grupos. Dos opciones que, históricamente, han surgido de contextos distintos y que remiten a diferentes principios son las conocidas como igualdad de posiciones e igualdad de oportunidades.³⁰ La

²⁶ SABA, *op. cit.*, pp. 185 y ss.

²⁷ Ídem, p. 190.

²⁸ Ídem, p. 184.

²⁹ GROSMAN, Lucas, “La igualdad estructural de oportunidades en la Constitución Argentina”, en ALEGRE, Marcelo y Roberto GARGARELLA (coords.), *El derecho a la igualdad. Aportes para un constitucionalismo igualitario*, Buenos Aires, LexisNexis, 2007, p. 206.

³⁰ Seguimos aquí la diferenciación planteada por el sociólogo francés François Dubet en DUBET, François, *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2011.

primera, se enfoca en el conjunto de posiciones ocupadas por los individuos socialmente y tiene como objetivo el de reducir las desigualdades de ingresos, de las condiciones de vida, del acceso a los servicios, de la seguridad, etc. Se vincula fuertemente con la prestación de servicios públicos y la redistribución de ingresos. Esta concepción de la justicia social fue promovida originalmente por el movimiento obrero y lo que podríamos entender, en un sentido amplio, como “la izquierda”.³¹

La igualdad de oportunidades, en cambio, consiste en ofrecer a todos la posibilidad de ocupar las mejores posiciones en función de un principio meritocrático, es decir, que procura, por ejemplo, que cada individuo pueda acceder a todos los empleos según su mérito, con independencia de la posición que ocupe en la escala social. Así, este modelo no busca reducir las inequidades de recursos –materiales y simbólicas– de inicio, sino abrir las posibilidades de competencia para el “ascenso” social y para ello utiliza medidas de acción positiva para brindar igual oportunidad a excluidos y discriminados del sistema. Para lograr la igualdad de oportunidades se requiere entonces: a) garantizar la igualdad de acceso a los bienes y servicios de los cuales los discriminados están excluidos (por ej., de la escuela); b) aplicar el principio de compensación, esto es, aplicar políticas dirigidas a establecer las condiciones de una competencia equitativa (acciones positivas o de discriminación inversa). De esta manera, existiría algo así como un “juego limpio”, en el que todos tendrían las mismas oportunidades de ganar la competencia, pero en el que, sin embargo, ganará siempre el mejor.³²

Podríamos pensar críticas para las dos variantes de la igualdad como no sometimiento,³³ sin embargo, lo cierto es que ambas incorporan nuevas

³¹ Se podría afirmar que precisamente el hecho de que este modelo esté tan ligado al mundo de trabajo es causa de sus principales problemas porque cuesta desligarlo de un sistema de producción de pleno empleo.

³² Ídem, p. 64.

³³ En efecto, Dubet plantea críticas a ambas variantes, si bien sigue prefiriendo el criterio de la igualdad de posiciones, ya que considera que de todas maneras, es el que beneficia más a la igualdad, porque es el más favorable a los débiles y le hace más justicia a la igualdad de oportunidades que ese mismo modelo. Respecto de la igualdad de posiciones señala tres principales críticas: que sería más favorable para los que ocupan posiciones seguras que para los que han quedado excluidos del mercado

dimensiones al principio de igualdad que el concepto de igualdad ante la ley en su interpretación más estrecha e incluso en la dimensión de no discriminación, no llega a abarcar. En nuestro ordenamiento constitucional, como hemos señalado, la reforma de 1994 ha incorporado explícitamente el principio de igualdad real de oportunidades en el art. 75, inc. 23, además de permitir una interpretación en clave de la igualdad de posiciones a partir de los tratados de derechos humanos incorporados en el art. 75, inc. 22. En este sentido podría afirmarse que estos mandatos constitucionales imponen en una sociedad desigualitaria como la nuestra un precepto de “igualdad estructural de oportunidades” que debe tomar en cuenta principalmente la pobreza.³⁴

C. LA IGUALDAD INTEGRAL: REDISTRIBUCIÓN Y RECONOCIMIENTO

Finalmente, podríamos pensar en una tercera manera de conceptualizar la igualdad que supere las dificultades de las distintas visiones que hemos presentado. Podríamos afirmar que las posturas analizadas anteriormente pierden de vista los casos en los que la desigualdad no proviene exclusivamente de una discriminación o de la diferencia de ingresos sino que se fundamenta en principios de identidad. En efecto, muchos problemas actuales de “injusticia” giran en torno al no reconocimiento de los derechos a grupos (nos referimos por ejemplo a los pueblos originarios en lo que respecta a la negación de su identidad, a las personas LGBTT en lo que respecta al no reconocimiento de iguales derechos, etc.).

laboral, que crea clientelismos y estructuras rígidas que suelen ser contraproducentes y que debilitan la confianza y el dinamismo de la vida económica y social, en la que cada uno busca defender su estatus y finalmente, su poca o nula eficacia en contextos de desempleo y precariedad, ya que depende en gran medida de la prosperidad en la que esté inmersa la economía estatal para poder tomar las políticas necesarias de igualación. Además, se podría agregar algo que Dubet piensa desde la realidad de Francia frente a los inmigrantes africanos, en la imposibilidad del sistema de dar cuenta de quienes se definen en términos de identidad y no de posiciones. Respecto de la igualdad de oportunidades, Dubet afirma que, debido a que se basa en el principio del mérito, este modelo de justicia social desalienta la solidaridad y fomenta la competencia entre los individuos.

³⁴ GROSAN, *op. cit.*, p. 216.

En este punto seguiremos a Nancy Fraser, quien propone un modelo de igualdad que podríamos llamar “integral”.³⁵ La autora parte de dos ideas: redistribución y reconocimiento, porque entiende que para lograr la igualdad en muchos casos se requieren acciones de redistribución de bienes económicos y sociales pero que en muchos otros, esta política se torna insuficiente o es totalmente inadecuada para romper con la situación de desigualdad estructural que padecen estos grupos o individuos. En estos casos, lo que se necesita es reconocerles ciertos derechos, es decir, proveer de una política de reconocimiento. Ahora bien, en la mayoría de los casos donde se trata de situaciones de desigualdad estructural, el concepto de reconocimiento debe complementarse con el de redistribución, ya que se trata de dos conceptos que, a pesar de sus orígenes filosóficos divergentes, pueden y deben ir de la mano.³⁶

Así, podemos concluir que esta visión “integral” sumaría a la dimensión material o fáctica del no sometimiento, la idea de la igualdad como reconocimiento, por lo que implica, con relación a las otras dos posturas, una interpretación mucho más amplia y compleja del derecho a la igualdad.

III. LA ENSEÑANZA DE LA IGUALDAD EN LA FORMACIÓN DE ABOGADOS

A. LA IGUALDAD EN LOS PROGRAMAS DE ENSEÑANZA DE LA MATERIA ELEMENTOS DE DERECHO CONSTITUCIONAL

Si bien es cierto que muchas veces la práctica docente cotidiana no es exactamente idéntica a lo que señala el programa de la materia, éste representa un interesante objeto de estudio porque condensa los objetivos y los contenidos planteados *a priori* para el curso. El programa implica una decisión sobre la interpretación que realiza el titular de los contenidos

³⁵ FRASER, Nancy y Axel HONNETH, *¿Redistribución o reconocimiento?*, Madrid, Morata, 2006, p. 19. Ver también FRASER, Nancy, *Iustitia Interrupta: Reflexiones críticas desde la posición “postsocialista”*, Santafé de Bogotá, Siglo del Hombre Editores, Universidad de los Andes, 1997.

³⁶ Fraser considera que existen ciertas diferenciaciones sociales bidimensionales como la de género, que no remite ni a una clase ni a un estatus determinado. Por eso, comprender y reparar la injusticia de género requiere atender tanto a la distribución como al reconocimiento. Cf. FRASER y HONNETH, *op. cit.*, pp. 28 y ss.

mínimos de la materia.³⁷ De esa manera, a partir de un examen meramente formal, es posible determinar si el contenido de igualdad es parte del programa (dando cuenta de los contenidos mínimos de la materia), qué extensión tiene su enseñanza y desde qué dimensión o visión pretende ser enseñado.

En lo que sigue, presentaremos un análisis de los ocho programas vigentes de la materia Elementos de Derecho Constitucional dictada en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, teniendo especialmente en cuenta qué tipo de programas son,³⁸ cómo se presentan los contenidos de igualdad en cuanto a su importancia, extensión y vinculación con otros contenidos de la materia, e indagaremos acerca de qué dimensión de la igualdad es la que prevalece en esos programas. Posteriormente analizaremos el tema de la bibliografía utilizada en cada una de las cátedras.

Una primera conclusión que podemos adelantar es que, si bien en todos los programas analizados se hace alguna mención al derecho a la igualdad, en la mayoría de ellos prevalece la dimensión formal y la de igualdad como no discriminación y, más secundariamente, el concepto de igualdad como no sometimiento, especialmente en su variante de igualdad de oportunidades, y que de manera muy residual, podemos encontrar alguna incorporación de la dimensión “integral” de la igualdad, contemplando la redistribución y el reconocimiento.

En segundo lugar, y ateniéndonos al tipo de programa y la extensión que otorgan al principio de igualdad, podemos concluir que la mayoría

³⁷ Como ya advertimos, cada uno de los profesores adjuntos de la cátedra puede ampliar los contenidos indicados en el programa como asimismo la bibliografía y jurisprudencia.

³⁸ Adoptaremos una clasificación “amplia” de los programas de Derecho Constitucional en dos grandes grupos: aquellos que describen analíticamente las instituciones contempladas en la Constitución (generalmente en el mismo orden que la Constitución los presenta) y los que plantean los contenidos, o parte de ellos, en términos de problemas o interrogantes. Es posible relacionar *a priori* a los primeros con una concepción más tradicional de la enseñanza del Derecho Constitucional y a los segundos, con una visión más compleja y dinámica de la disciplina. Cf. TREACY, Guillermo, “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. 177-178.

de los programas presentan una estructura “analítica”, que sigue el orden de los contenidos planteados por la misma Constitución. Son minoría los casos en los que los contenidos del programa son desplegados en forma de problemas o interrogantes. En cuanto a la extensión que recibe el principio de igualdad podemos concluir que ésta puede ser considerada insuficiente. Así:

- Dos de los ocho programas le dedican una unidad. Asimismo, en uno de estos casos el contenido también se trabaja respecto de otros derechos y en otras unidades (garantías penales, consumidor).
- Cuatro le dedican una subunidad y en uno de estos casos, el contenido también se trabaja respecto de otros derechos y en otras unidades (igualdad tributaria e igualdad en el voto).
- En los dos programas restantes se trabaja el tema dentro de una unidad pero no en forma específica. Es decir, en este último caso no se dedica un lugar especial (bolilla, unidad, subunidad) a trabajar el concepto de igualdad sino que se lo trabaja solamente en relación con otros derechos y temáticas (territorio/población y los derechos).

Por otra parte, dentro de los seis casos que incluyen un apartado sobre igualdad encontramos que predomina, en general, la dimensión de la igualdad como no discriminación y que sólo en un segundo lugar se presenta la dimensión de no sometimiento en su variante de igualdad de oportunidades. Así:

- Tres de los seis sólo trabajan el concepto de igualdad como no discriminación, principalmente la cuestión de la discriminación hacia los extranjeros. Asimismo, uno de ellos menciona la cuestión de la discriminación y los cupos, haciendo referencia a un caso de EE. UU.³⁹ El otro se concentra en los casos mencionados explícitamente por el art. 16 de la Constitución, refiriéndose en otra unidad a la cuestión de igualdad de oportunidades pero sólo con respecto a hombres y mujeres y el derecho al voto. El restante trabaja el concepto de igualdad ante la ley y las acciones positivas, haciendo una breve mención al reconocimiento de la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas. Vemos entonces que en estos ejemplos, si bien existe una mención de la igualdad de oportuni-

³⁹ Caso “Regents of the University of California vs. Bakke”.

dades y de las acciones positivas, se limita a casos de determinados grupos, sin contemplar una visión más amplia como la que implica la idea de igualdad como no sometimiento.

- Otro de los programas plantea el concepto de igualdad como no discriminación, como también el concepto de acciones positivas, aunque limitado a cuatro grupos: niños, mujeres, ancianos y personas con discapacidad.⁴⁰
- Finalmente, en dos casos se introduce, de alguna manera, la cuestión de la igualdad “integral”, además de la dimensión de igualdad como no discriminación, como no sometimiento y las acciones positivas interpretadas en virtud del art. 75, inc. 22 de la Constitución Nacional.⁴¹
- Cabe agregar respecto de la jurisprudencia utilizada que tres de los seis casos trabajan con jurisprudencia específica (tanto nacional como extranjera) relativa al tema igualdad. Uno de los programas establece que la jurisprudencia será seleccionada por el profesor adjunto correspondiente y en los otros casos no se hace mención alguna a jurisprudencia.

En resumen, dos de los ocho programas analizados plantean la necesidad de estudiar el concepto de igualdad en toda su plenitud (abarcando todas las dimensiones que hemos desarrollado antes), introduciendo principalmente la cuestión del reconocimiento a la idea de igualdad. Los demás, incorporan en menor medida el cambio introducido por la reforma constitucional de 1994, haciendo referencia a las acciones positivas, pero en la mayoría de ellos predomina aún la dimensión de igualdad como no discriminación propia de la Constitución de 1853, sin registrar casi las modificaciones introducidas en 1994 (especialmente el art. 75, incs. 22 y 23 de la CN).

Partiendo entonces de que una de las principales críticas que podemos realizar a estos programas es la escasa incorporación del contenido de

⁴⁰ Por carecer de jurisprudencia y siendo la bibliografía indicada muy general no podemos indicar cuál será el alcance con que se trabaje el concepto de igualdad, esto es, si se trabajará la idea de igualdad como no sometimiento o se limitará, solamente, a desarrollar el concepto de acciones positivas.

⁴¹ Dicha interpretación surge de vincular los temas definidos con la bibliografía y jurisprudencia indicada.

igualdad (en términos de extensión e importancia) como también la no incorporación de una visión “integral” del principio, podemos elaborar como mínimo unas tres críticas aún más específicas:

- a) La remisión casi exclusiva del caso de discriminación hacia los extranjeros a los casos que podríamos catalogar de “boutique”,⁴² algo que demuestra la poca conexión del derecho constitucional con los problemas “reales” a los que se enfrenta la sociedad;
- b) la identificación de la igualdad de oportunidades con la igualdad entre hombres y mujeres, dejando de lado los problemas de otros grupos desaventajados, como por ejemplo el caso del grupo LGBTT;
- c) la escasa inclusión de jurisprudencia para estudiar el tema, y en los casos en los que se incluye, la utilización excesiva de fallos extranjeros cuando en la jurisprudencia argentina sobran ejemplos para abordar esa cuestión.⁴³

Finalmente, no podemos dejar de resaltar lo notable y lo cuestionable de que dos de los programas analizados no dediquen ninguna unidad o subunidad específica a trabajar el derecho a la igualdad, pese a que se trata de un curso introductorio al derecho constitucional y siendo la igualdad uno de los pilares fundamentales de nuestro sistema democrático. Y además, en esos casos, cuando se trabaja la igualdad en vinculación a otros principios o derechos no se presenta una visión amplia o integral de la misma.

B. LA IGUALDAD EN LOS MANUALES DE DERECHO CONSTITUCIONAL

Debemos realizar aquí la misma salvedad que se enunció respecto de los programas de estudio: no siempre el libro de texto de una materia nos dará información de la totalidad de los contenidos, enfoques y prácticas que puedan tener lugar en un curso. Sin embargo, este material de estudio implica una elección, en este caso por parte de los titulares de

⁴² CLÉRICO, Laura y Martín ALDAO, clase “Igualdad y Proporcionalidad”, dictada el 26/09/2011 en el Curso de Derechos Fundamentales, en la Defensoría del Pueblo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

⁴³ Como crítica al respecto se podría sostener que para trabajar la igualdad estructural de oportunidades “la sociedad argentina y la estadounidense enfrentan historias y dinámicas sociales muy distintas”. GROSMAN, *op. cit.*, p. 216.

cátedra, de aquello que es considerado central en los contenidos del Derecho Constitucional y también da cuenta de los enfoques que se eligen para presentar esos temas, que son transmitidos más o menos acríticamente a los estudiantes.

Otra cuestión que debemos tener presente es que no en todas las cátedras de Elementos de Derecho Constitucional se utilizan manuales. En este sentido, del análisis de los programas tenemos que dos de los casos no utilizan manuales o libros generales para el estudio de los temas, sino que en cada caso se indica la bibliografía específica. Otros dos casos, si bien incluyen manuales de estudio, indican también cierta bibliografía específica respecto del tema "igualdad". Otros dos casos indican bibliografía general (manuales, tratados, constituciones comentadas) pero ningún tipo de bibliografía específica.⁴⁴ En los dos casos restantes no se indica ningún tipo de bibliografía.

Teniendo en cuenta estas aclaraciones, hemos elegido analizar tres manuales y/o tratados de Derecho Constitucional de muy reciente publicación, escritos por titulares y especialistas en la materia, que son sugeridos como material de estudio por alguno/s de los titulares.⁴⁵ Por tratarse de manuales y/o tratados, estos libros pretenden ofrecer a los estudiantes una exposición sistemática de la materia, a partir de la explicación de los preceptos constitucionales y los principios jurisprudenciales que se han elaborado en torno a ellos.⁴⁶ Por este motivo, se trata

⁴⁴ Se trata de textos escritos por especialistas en la materia. Por ejemplo, respecto de la igualdad son ya clásicos los textos de BIANCHI, Enrique y Hernán GULLCO, "La cláusula de la igualdad: hacia un escrutinio más exigente", en J. A. del 28/03/2001, Suplemento nro. 6239, pp. 2-12; GARAY, Alberto, *La igualdad ante la ley: Decisiones administrativas contradictorias, decisiones judiciales contradictorias, desigualdad procesal*, Buenos Aires, Abeledo-Perrot, 1989, pp. 15/22, entre otros.

⁴⁵ Se trata de una muestra meramente ejemplificativa. Tomamos como criterio de selección el de su reciente publicación, por lo que se trata de manuales o tratados de Derecho Constitucional editados en 2010 y 2011. Entre los trabajos, no tan recientes pero tal vez más inclusivos de la dimensión de la igualdad podemos mencionar GARGARELLA, Roberto [et al.], *Teoría y crítica del Derecho Constitucional*, 2 tomos, Buenos Aires, Abeledo-Perrot, 2008 y CAYUSO, Susana, *Constitución de la Nación Argentina. Claves para el estudio inicial de la norma fundamental. Comentada*, Buenos Aires, La Ley, 2007.

⁴⁶ Guillermo Treacy afirma que en líneas generales no se han elaborado textos de enseñanza del Derecho Constitucional que se correspondan con el objetivo de plantear

de textos muy vinculados a un modelo de enseñanza más tradicional del Derecho, que concibe que el material de lectura central de la materia pueda ser condensado en una única, y generalmente muy extensa, obra.

Una primera conclusión que podemos adelantar del análisis desarrollado es que existe, en las tres obras, un predominio de la dimensión de igualdad de trato ante la ley. Se presenta, principalmente, como un principio de no discriminación y, en efecto, los casos analizados son los contemplados explícitamente en la Constitución, como el requisito de idoneidad para ocupar cargos públicos o la igualdad impositiva y la igualdad frente a las cargas públicas. En menor medida se plantea la dimensión de la igualdad como no sometimiento, aunque de manera residual y siempre vinculada a la idea de igualdad de oportunidades y no la de igualdad de posiciones. Finalmente, la dimensión de la igualdad como reconocimiento no aparece ni de forma explícita ni de forma implícita en ningún apartado de las obras analizadas.

Pasemos al análisis de los manuales en particular. En el primer caso de estudio predomina claramente la dimensión de la igualdad ante la ley. Se define al principio como igualdad ante la ley⁴⁷ y se lo subordina siempre al principio de la libertad. Incluso se plantea que la igualdad es realizable, casi de manera espontánea, a partir del predominio de la libertad, y es por eso mismo que el autor afirma que es incorrecto asociar al liberalismo únicamente con la libertad económica y política, porque, desde su punto de vista, esas libertades también se proyectan en rigor a la libertad social “al imponer un estilo de convivencia basado en la armonía, el respeto recíproco, el pluralismo, la justicia social...”⁴⁸

clases más participativas. Dentro de los textos disponibles para la enseñanza de esta materia encontramos: a. textos que realizan una exposición sistemática de toda la materia, elaborados por autores “clásicos” del derecho constitucional y que son consultados tanto por estudiantes como por abogados en ejercicio; b. textos basados en fallos judiciales, concebidos para ser utilizados con el método socrático; c. textos que enfatizan las cuestiones filosóficas subyacentes al derecho constitucional; d. libros de jurisprudencia anotada, agrupada por temas; y e. constituciones comentadas, en las que la exposición sigue el orden de los artículos de la Constitución Nacional. TREACY, *op. cit.*, p. 189.

⁴⁷ BADENI, Gregorio, *Manual de Derecho Constitucional*, 1ª ed., Buenos Aires, La Ley, 2011, p. 312.

⁴⁸ *Idem*, p. 529.

Es por eso que, en concordancia con esas ideas, el manual plantea que las cláusulas económico-sociales y los derechos sociales ya estaban presentes en nuestro ordenamiento jurídico antes de las reformas constitucionales de 1949, 1957 y 1994, e incluso afirma que en la reforma de 1994 no se incorporaron “nuevos derechos y garantías”, ya que todos ellos “ya estaban previstos con amplia generosidad, explícita o implícitamente, en el texto anterior”.⁴⁹ Así, desde esta perspectiva, la Constitución de 1853, considerada mayoritariamente en la doctrina como una Constitución de corte liberal,⁵⁰ ya contemplaba los derechos sociales.

En ese sentido, si bien se habla de la importancia de plantear una “relación armónica” entre la libertad y la igualdad para todo sistema político “personalista”,⁵¹ se afirma que la finalidad última del tal sistema no puede ser la igualdad, sino la libertad, “aunque no la libertad absoluta, sino la libertad con dignidad, una libertad que dignifica a la persona humana”.⁵² En otras palabras, debe prevalecer siempre el principio de libertad por sobre el de la igualdad y esto se plasma, en consecuencia, en la neutralidad del Estado frente a las diferencias estructurales.⁵³

Los ejemplos que se eligen como casos paradigmáticos de violación al principio de igualdad dan cuenta de que la perspectiva predominante y elegida es la de la igualdad ante la ley, en su visión formal o como no discriminación: los casos de las prerrogativas de sangre y nacimiento, de los fueros personales y reales, de la igualdad fiscal y de los cargos públicos y la idoneidad.⁵⁴ También se incluye el caso de los derechos

⁴⁹ Ídem, p. 112.

⁵⁰ Cf. entre otros GARGARELLA, Roberto, “Historia constitucional”, en ALBANESE, Susana [et al.], *Derecho Constitucional*, Buenos Aires, Universidad, 2004.

⁵¹ Con “personalista” Badeni se refiere a toda idea política cuya meta inmediata y mediata sea la libertad y la dignidad de la persona, por oposición a una idea ‘transpersonalista’, en la que “aquellos valores, en una escala axiológica, están subordinados al Estado, la Nación, la raza, una religión o a la figura carismática del autócrata”. BADENI, *op. cit.*, p. 266.

⁵² Ídem, p. 312.

⁵³ Si bien el autor sostiene que el Estado debe adoptar ciertas medidas para que algunos sectores sociales puedan acceder por sus propios méritos a escalas de nivel superiores a las que se encuentran. En otras palabras, “para que exista movilidad social que desarticula a la estratificación social”. Ídem, p. 313.

⁵⁴ Ídem, pp. 317 a 327.

de los pueblos indígenas, pero únicamente desde la perspectiva del art. 16 de la Constitución Nacional.⁵⁵

Por último, este manual plantea una problemática distinción entre la igualdad en el ámbito público y la igualdad en el ámbito privado, porque entiende que la obligación para el Estado de asegurar un trato igualitario de los individuos en sus relaciones con el poder “no se traslada necesariamente al ámbito de las relaciones sociales particulares que no afectan el orden público, ni la moral pública ni las buenas costumbres” sino que en ese ámbito serían aceptables ciertas discriminaciones⁵⁶ “políticas, sociales, religiosas, por razones de nacionalidad, sexo o posición económica que establezcan los particulares para participar en determinadas asociaciones, clubes, colegios, empresas u otros emprendimientos, siempre que ellas no generen un perjuicio para el orden público, o que sean manifiestamente arbitrarias”.⁵⁷ El problema de estas afirmaciones radica en la delicada cuestión de poder determinar cuándo una discriminación en razón de sexo o de posición económica, por ejemplo, sería admisible en el ámbito privado sin violentar el principio constitucional de la igualdad.

Por su parte, el segundo manual analizado parte también de concebir al principio de la igualdad desde la perspectiva de la igualdad de trato ante la ley. Si bien plantea que tras la reforma constitucional de 1994

⁵⁵ Lo más problemático es que el autor afirma, sin citar referencia bibliográfica alguna, que en Argentina la integración de los pueblos indígenas a la comunidad nacional se concretó “de manera pacífica y exenta de discriminaciones” o que “desde sus orígenes, la comunidad nacional argentina asumió y reconoció su ascendencia parcialmente indígena con singular orgullo”. Ídem, pp. 330-331. Sólo como algunos ejemplos de la amplia bibliografía que refuta estas afirmaciones ver BARTOLOMÉ, Miguel Alberto, “Los pobladores del ‘desierto’. Genocidio, etnocidio y etnogénesis en la Argentina”, en *Amérique Latine Histoire et Mémoire. Les Cahiers ALHIM*, nro. 10, 2004 y DELRÍO, Walter, *Memorias de expropiación. Sometimiento e incorporación indígena en la Patagonia, 1872-1943*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes, 2005.

⁵⁶ En la página 321, el autor plantea la necesidad de preservar un “equilibrio razonable” en esta materia, porque de otra manera, se correría el riesgo de condenar a quien expulsa de un establecimiento público a una persona “que porta leyendas que desacreditan al establecimiento” o “propias del proselitismo político” o que “consume estupefacientes” o “pide limosna”. Éstos serían, desde su punto de vista, “motivos razonables resultantes del art. 19 de la Constitución”.

⁵⁷ Ídem, pp. 313-314.

la dimensión de la igualdad se amplió para abarcar la cuestión de la igualdad de oportunidades,⁵⁸ y que en nuestros tiempos el concepto de igualdad se define en términos de “no discriminación”, especialmente de minorías, la visión sigue siendo la de la igualdad ante la ley. Asimismo, al igual que en el caso anterior, el manual recurre a los casos planteados por la propia Constitución y se refiere al requisito de idoneidad para los cargos públicos, y a la prohibición de compra y venta de personas, “consecuencia de la entronización de la igualdad como principio” en nuestro país.⁵⁹

El manual también contempla la dimensión de la igualdad como no sometimiento, a partir del instrumento de la igualdad de oportunidades, interpretándola como una ampliación del concepto de igualdad tradicional formal⁶⁰ y, en cierto sentido, incluso lo vincula con la idea de igualdad de posiciones cuando sostiene que “la igualdad de oportunidades exige la equiparación de todas las personas en un mínimo exigido por la dignidad humana, para que todos puedan acceder al goce de los derechos humanos”.⁶¹ Además vincula este principio con la reforma de 1994 y señala el impacto de esa reforma para el orden económico, en el sentido de que se trata de un orden que “se levanta sobre el liberalismo económico (competencia y mercado) pero agregando contenidos del constitucionalismo social (igualdad real de oportunidades, entre otros) y una presencia razonable del Estado en el orden económico”.⁶²

Sin embargo, este manual no contiene ninguna referencia directa o indirecta a las cuestiones ligadas a la igualdad “integral”, como tampoco explica ni ejemplifica lo que son las medidas de acción positiva. El principio de igualdad es analizado en un solo apartado de un capítulo dedicado a “la población y los derechos” y no vuelve a ser trabajado en relación con las atribuciones del Congreso Nacional o el resto de la Constitución.

⁵⁸ DALLA VIA, Alberto Ricardo, *Manual de Derecho Constitucional*, 2ª ed., Buenos Aires, Abeledo-Perrot, 2009, p. 159.

⁵⁹ Ídem, p. 160.

⁶⁰ Ídem, p. 161.

⁶¹ *Ibidem*.

⁶² *Ibidem*.

En contraste, la tercera obra analizada dedica un capítulo completo al principio de igualdad.⁶³ Sin embargo, si bien analiza el desarrollo del papel del Estado en el marco del constitucionalismo social y amplía la visión clásica acerca de la igualdad, tampoco contempla la dimensión del reconocimiento e incurre en el mismo problema de los dos ejemplos anteriores al concentrarse en los casos de discriminación que contempla la Constitución y no ampliar la mirada a fenómenos vinculados con los derechos de las minorías o los grupos desaventajados.

El texto comienza caracterizando al principio de igualdad, desde la formulación elaborada por la Corte Suprema de Justicia de la Nación, “como la exigencia de que se trate del mismo modo a quienes se encuentran en iguales circunstancias y la prohibición de que se formulen o practiquen distinciones arbitrarias u hostiles entre los habitantes”.⁶⁴ A continuación presenta un breve análisis histórico del principio de igualdad relacionando la concepción clásica formal con el constitucionalismo liberal⁶⁵ y la Constitución de 1853, y la visión material de la igualdad con el constitucionalismo social y la reforma constitucional de 1949 y de 1994.⁶⁶

En el resto del capítulo se menciona como nueva forma de esclavitud y violación del principio de igualdad a la trata de personas⁶⁷ y se analizan los casos especiales mencionados en la Constitución: igualdad e idoneidad, igualdad en materia impositiva,⁶⁸ igualdad ante las cargas públicas e igualdad ante la justicia. Tampoco en este libro, que por su carácter de “ensayo” tiene una extensión y una pretensión integradora mayor que los dos libros anteriormente analizados, encontramos referencias directas o indirectas a la dimensión de la igualdad integral.

En síntesis, y pese a considerar que se trata ésta de una muestra muy reducida y sin pretensiones de universalización, no es posible ignorar que en los más recientes textos y tratados de la materia que son suge-

⁶³ ROSATTI, Horacio, *Tratado de Derecho Constitucional*, t. I, 1ª ed., Santa Fe, Rubinzal-Culzoni, 2010.

⁶⁴ *Fallos*: 200:424; 138:313; 162:414; 198:112.

⁶⁵ ROSATTI, *op. cit.*, p. 168.

⁶⁶ Ídem, pp. 170-171.

⁶⁷ Ídem, p. 172.

⁶⁸ Donde critica los casos de leyes de moratoria impositiva y la excepción de pago de impuesto a las ganancias por los jueces, ídem, pp. 179-183.

ridos como bibliografía en algunos de los programas de estudio, la cuestión de la igualdad es presentada desde una lectura muy parcial y en ocasiones incluso fuertemente reacia a considerar la existencia de ese derecho en grupos desaventajados o minorías. La crítica principal que podemos realizar a estos trabajos es la de que reducen el principio de igualdad a la idea de igualdad ante la ley e ignoran casi por completo los aportes de la dimensión de la igualdad como no sometimiento, especialmente en lo que respecta a la igualdad de posiciones y a las acciones positivas.⁶⁹ Por último, la dimensión integral de la igualdad sigue siendo la gran materia pendiente en todas estas obras, aun cuando se podría pensar que, a partir de la reforma constitucional de 1994, no podría dejar de ser contemplada.⁷⁰

C. LA IGUALDAD EN LA PRÁCTICA DOCENTE

Hemos visto que el principio de igualdad, en su sentido más amplio, es minimizado en los programas y los materiales de enseñanza del Derecho Constitucional, reduciendo su comprensión al sentido más restringido y formal. Sin embargo, hay motivos para pensar que este fenómeno también se repite en la práctica docente que predomina en las facultades de Derecho.⁷¹ Lo que aquí defendemos es la incorporación de prácticas igualitarias en la enseñanza del Derecho que sean coherentes con los contenidos teóricos presentados. Y esto es de suma importancia porque asumimos que “dominar los conocimientos de la disciplina no alcanza, que se nece-

⁶⁹ Una excepción al desarrollo de esta problemática puede verse en la Constitución comentada de Susana Cayuso. La autora articula el principio de igualdad: trabaja en primer lugar la igualdad formal que establece el art. 16 de la CN aunque sostiene que “se complementa con la concepción de igualdad real de oportunidades...” De esta manera, “el diseño de la igualdad se ha visto complementado con la incorporación de una serie de normas que apuntan a garantizar ya no el derecho general a la igualdad sino la igualdad fáctica...” CAYUSO, Susana, *op. cit.*, pp. 93 y 84.

⁷⁰ En el ya mencionado texto de Susana Cayuso puede verse un esbozo de lo que sería la idea de reconocimiento, en el sentido expresado por Nancy Fraser, cuando plantea refiriéndose al art. 75, inc. 23, que éste “pone el acento en grupos que tradicionalmente fueron postergados o débilmente protegidos y que, por tal razón, *requieren del Estado una política activa* con el propósito de equipararlos al acceso y goce de los derechos y garantías”. *Idem*, p. 268. El destacado nos pertenece.

⁷¹ Nuestra referencia aquí no es meramente teórica pues también proviene de nuestra propia experiencia actual como docentes y no tan lejana experiencia como alumnas.

sita algo más para enseñar”,⁷² y ese “algo más” consiste en una pedagogía que sepa cuestionar ciertas prácticas institucionalizadas en la Facultad de Derecho que son contrarias al principio de igualdad “integral”. La Resolución (CS) 3798/04 nos habla del concepto de currículum ampliado “que no se conforma solamente por el plan de estudio aprobado por una norma [sino que comprende] las actitudes y los valores fomentados y los hábitos y destrezas enseñados y aprendidos, explícita o implícitamente”.

En este sentido, es muy difícil hablar de prácticas igualitarias en aquellas aulas donde el docente se para delante de su curso durante toda la clase y recita un monólogo sin dejar que intervengan sus alumnos,⁷³ o donde, por ejemplo, alguno de los géneros tenga prioridades (por ej., que el docente siempre dé la palabra a alumnos hombres). De este modo, se reproduce la desigualdad existente en la sociedad (expertos-legos/hombres-mujeres/etc.)⁷⁴ y lo peligroso de estas prácticas es que “la educación jurídica estructura al conjunto de futuros abogados de tal manera que su organización jerárquica parece inevitablemente, y los entrena detalladamente para que miren, piensen y actúen como todos los demás abogados del sistema”.⁷⁵

⁷² MOLINARI, Andrea, “La formación docente en la Universidad”, en CARDINAUX, Nancy, Laura CLÉRICO, Andrea MOLINARI y Guillermo RUIZ (coords.), *De cursos y de formaciones docentes. Historia de la carrera docente de la Facultad de Derecho de la UBA*, Buenos Aires, Departamento de Publicaciones, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, 2005, p. 29.

⁷³ Sostiene Paulo Freire que “si la maestra es coherentemente autoritaria, siempre es ella el sujeto del habla y los alumnos son continuamente la incidencia de su discurso. Ella habla para y sobre los educandos. Habla desde la altura hacia abajo, convencida de su certeza y de su verdad. Y hasta cuando habla con el educando es como si le estuviese haciendo un favor a él, subrayando la importancia y el poder de su voz. No es ésta la manera como la educadora democrática habla con el educando, ni siquiera cuando le habla a él. Su preocupación es la de evaluar al alumno, la de comprobar si él la acompaña o no...” FREIRE, Paulo, *Cartas a quien pretende enseñar*, trad. al castellano de Stella Mastrangelo, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2010, p. 109.

⁷⁴ En este sentido, se ha dicho que “la forma en que se conoce o en que se concibe el/al derecho influye en la forma en que se aprende o se enseña el derecho” (CARDINAUX y CLÉRICO, *op. cit.*, p. 34). De esta manera, si el derecho es visto como una herramienta de dominación de los poderosos frente a los débiles, de esta manera será transmitido a los alumnos, y de esa misma manera será enseñado.

⁷⁵ KENNEDY, Duncan, “La educación legal como preparación para la jerarquía”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 2, nro. 3, 2004, pp. 143-144.

Es necesario comprender que los alumnos también aprenden de esas prácticas institucionalizadas, por ejemplo, de las actitudes de sus docentes (prácticas docentes)⁷⁶ y de lo que en general sucede en las aulas (currículum oculto).⁷⁷ No alcanza sólo con que a los alumnos se les enseñen los contenidos teóricos vinculados a la igualdad e incluso a argumentar desde la idea de igualdad, si esto luego no es vivido en los espacios que éstos habitan (facultades, juzgados, estudios jurídicos, etc.).

En este sentido, respecto de la enseñanza de los derechos humanos se ha dicho que los mismos “no son un contenido a retener y repetir. Educar en derechos humanos implica, además de la enseñanza intelectual, cultivar conductas respetuosas de los valores que los derechos humanos preservan y el compromiso social de los estudiantes para que los promuevan y protejan de manera activa en su futuro ejercicio profesional y en su práctica de ciudadanos. De allí que la participación activa del educando deba fomentarse”,⁷⁸ lo cual es valioso también para la enseñanza del Derecho Constitucional.

De esta manera, es tan necesario modificar la metodología de la enseñanza (implementando prácticas más participativas e igualitarias) como así también replantear el vínculo mismo que existe entre el docente y los alumnos en el ámbito de la enseñanza del Derecho. Ese vínculo que

⁷⁶ Es necesario tener presente que “los profesores de derecho moldean la manera en que se supone que los estudiantes deben pensar, sentir y actuar en sus futuros papeles profesionales...” Ídem, p. 136.

⁷⁷ Son saberes que se adquieren en las aulas y en la institución educativa en general, pero que no surgen del currículum oficial. DUSSEL, Inés, *El currículum: aproximaciones para definir qué debe enseñar la escuela hoy*, fasc. 7, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2007.

⁷⁸ PINTO, Mónica, “La enseñanza de los derechos humanos en la Universidad de Buenos Aires”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 8, nro. 16, 2010, p. 16. En nuestro país, y en particular en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, una de las innovaciones que se han intentado en materia de enseñanza del Derecho Constitucional a fin de favorecer la participación de los estudiantes en las aulas ha sido la incorporación del método de casos o del método socrático. Éstos han sido muy utilizados en la enseñanza del Derecho en los Estados Unidos. Sin embargo, muchas de las veces el método de casos no ha implicado a veces mucho más que la inclusión del análisis de fallos dentro de los contenidos de la materia, y así, se termina estudiando el fallo judicial de la misma manera que un texto tradicional de doctrina. TREACY, *op. cit.*, p. 187.

en la mayoría de los casos repite los patrones de jerarquía y desigualdad existentes en la práctica jurídica, merece ser repensado desde la dimensión de la igualdad integral. En ese sentido, es de utilidad el concepto de “respeto” definido por Richard Sennett.⁷⁹ Sennett lo define como una idea que implica la reciprocidad y la conciencia de la necesidad mutua.⁸⁰ Así, incorporar esa dimensión a la docencia significaría dejar de lado las relaciones basadas en la jerarquía para reinterpretar el vínculo desde la reciprocidad.

La idea de respeto que plantea Sennett involucra también la dimensión de la exterioridad, porque, desde su perspectiva, el respeto es un comportamiento expresivo. Es decir, tratar a los demás con respecto no es algo que ocurra sin más, sino que implica “encontrar las palabras y los gestos que permitan al otro no sólo sentirlo, sino sentirlo con convicción”.⁸¹ Es por eso que podríamos concluir que replantear el vínculo desde esta perspectiva implicaría incorporar palabras, gestos, que sumados a las prácticas docentes, permitan regenerar la relación entre docentes y alumnos desde la perspectiva de la igualdad.

IV. CONCLUSIONES

En este artículo hemos intentado demostrar la importancia de incorporar nuevas dimensiones del principio de igualdad en la enseñanza del Derecho Constitucional e incluso en el currículo completo de la carrera de Abogacía. La desigualdad estructural, cada vez más creciente en sociedades como la Argentina, se presenta como un verdadero desafío para aquellos que pretenden enseñar o aprender Derecho en nuestros días. Algunos de esos desafíos son:

- A. Incluir el principio de igualdad como eje central en la argumentación en la enseñanza del Derecho Constitucional:
 1. El principio de igualdad no sólo se encuentra en la parte dogmática de la Constitución sino que se ha constituido en un

⁷⁹ SENNETT, Richard, *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*, Barcelona, Anagrama, 2003.

⁸⁰ Ídem, p. 65. Para una lectura en clave existencial del reconocimiento ver TODOROV, Tzvetan, *La vida en común. Ensayo de antropología general*, Buenos Aires, Taurus, 2008.

⁸¹ Ídem, p. 213.

principio fundamental del sistema democrático. Esto surge no sólo del art. 75, inc. 23 sino también de la incorporación a la Constitución de instrumentos de derechos humanos con jerarquía constitucional (art. 75, inc. 22) que son “complementarios de los derechos y garantías” reconocidos por el texto constitucional. Por esto el concepto de igualdad debe guiar la aplicación de toda la normativa infraconstitucional como también, debe estar presente cuando dos derechos constitucionales entren en conflicto.

2. Enseñar este principio en el Derecho Constitucional no es políticamente neutro. Partiendo del hecho de que el Derecho Constitucional tiene un carácter especialmente político, no puede ser indiferente el hecho de que se lo enseñe o no como tampoco la forma en que se enseñe. Así, si una sociedad “ha optado por la democracia liberal, por la sujeción a la ley y por el estado social de derecho, la enseñanza constitucional deberá implicar tanto la reflexión crítica acerca de esa axiología cuanto el ejercicio de las rutinas democráticas y sus valores, en el proceso de enseñanza y aprendizaje”.⁸²

B. Ampliar la dimensión que se enseña de la igualdad:

1. Como hemos visto, es necesario ampliar la dimensión de igualdad que se transmite en los cursos de Derecho Constitucional tanto en los programas como en los manuales de enseñanza. Este imperativo está presente desde la reforma de 1994 porque, como hemos visto, el reconocimiento constitucional de las acciones afirmativas vino a confirmar que la concepción de igualdad como no sometimiento debe complementar la idea de igualdad como no discriminación y, así, ésta debe ser la interpretación que hagamos del art. 16.⁸³

En lo que respecta a los programas, si bien los titulares de cátedra y los docentes tienen un cierto margen para decidir los temas que enseñan a sus alumnos, esta autonomía no les

⁸² GELLI, María Angélica, “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, p. 83.

⁸³ SABA, *(Des)igualdad estructural*, op. cit., p. 197.

permite ignorar (o trabajar en forma insuficiente) aquellos conceptos fundantes de una sociedad democrática como el de igualdad. Respecto de los manuales y otros materiales de estudio que se ponen a disposición de los alumnos, es necesario que en los mismos se produzca una modificación sustancial que tome en cuenta también los contenidos de otras materias como asimismo promuevan una metodología de enseñanza más acorde a la dimensión integral de la igualdad. En ambos casos, tanto los programas como los materiales de estudio, se deben incorporar técnicas que permitan una participación más activa e igualitaria por parte de los estudiantes.

2. Es importante también que se logre incorporar una visión de ciertos contenidos de otras ramas del derecho desde el Derecho Constitucional. Esta materia no debe enseñarse como si fuera una asignatura aislada porque su contenido, fuertemente político, se vincula íntimamente con otras áreas del derecho. Así, la materia debe ser enseñada y estudiada “teniendo en cuenta los aportes de otras disciplinas”,⁸⁴ sin dejar de tener presente que “el derecho constitucional es el presupuesto de todos los demás derechos”.⁸⁵ El derecho constitucional y, específicamente, el principio de igualdad pueden brindar las herramientas necesarias para argumentar los debates y problemas que debe enfrentar el derecho en general, utilizando las contribuciones de otras disciplinas “como un complemento que permita comprender el objeto de estudio en una perspectiva más amplia”.⁸⁶ En este sentido, “es necesario que los abogados se asomen a la realidad social, política y económica en actitud seria, porque esa realidad es el contexto capaz de dar sentido a las normas jurídicas, y éstas son las herramientas que como abogados ellos habrán de manejar”.⁸⁷ Y esto, especialmente, en contextos de fuerte desigualdad social como el nuestro.

⁸⁴ TREACY, *op. cit.*, p. 183.

⁸⁵ Ídem, p. 176.

⁸⁶ Ídem, p. 185.

⁸⁷ CARRIÓ, Genaro, “Sobre las creencias de los juristas y la ciencia del derecho”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 1, nro. 2, 2004, p. 125.

- C. Incorporar la igualdad a las prácticas y al vínculo de enseñanza:
1. Los docentes también se enfrentan al desafío de modificar la metodología de enseñanza del Derecho Constitucional en particular, y del Derecho en general. Es necesario generar más espacios de debate (o reconvertir los que existen), donde los alumnos puedan expresarse y ser escuchados en igualdad de oportunidades. En este sentido, si bien un gran paso ha sido la enseñanza del Derecho mediante el método de casos,⁸⁸ tanto los docentes como los alumnos se enfrentan al problema, por ejemplo, de la falta de material de estudio adecuado para reconvertir esas prácticas.⁸⁹
 2. Es necesario también reformular el vínculo que tiene lugar en la situación de enseñanza del Derecho. En este sentido, “no existe ‘una’ metodología sino un conjunto de principios pedagógicos fundamentados y probados, que se derivan de la naturaleza de este saber, que es a la vez un modo de ser, vivir y convivir”.⁹⁰ Como hemos dicho, la igualdad también se transmite en las palabras, los gestos y las actitudes que tienen lugar entre docentes y alumnos.
- D. Incorporar la dimensión igualitaria a todo el currículo de la enseñanza del Derecho: El objetivo de incorporar el concepto de igualdad desde una dimensión “integral” no convoca solamente a los docentes de Derecho Constitucional sino también a los del resto de las disciplinas que se enseñan en la Facultad de Derecho. Para lograr una sociedad más igualitaria, o en nuestro caso, que nuestros abogados/jueces/asesores tengan una visión igualitaria a la hora de resolver los problemas que la sociedad les confía, es necesario que “se enseñe”, en todas las materias, desde esta óptica.⁹¹ No es suficiente que la igualdad sea incorporada en los

⁸⁸ Cf. CLÉRICO, Laura, “Notas sobre los libros de ‘casos’ reconsiderados en el contexto del ‘método de casos’”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 1, nro. 2, 2004.

⁸⁹ TREACY, *op. cit.*, pp. 189-190.

⁹⁰ PINTO, *op. cit.*, p. 16.

⁹¹ En este sentido, por ejemplo, respecto de la necesidad de integrar el feminismo a los programas académicos cf. MACKINNON, *op. cit.*, pp. 157-174.

contenidos de una materia de primer año como la de Derecho Constitucional si luego en el transcurso de materias como Derecho Laboral, Comercial o el Derecho de Familia, se niega ese principio como eje de argumentación. Por ejemplo, no es posible que se le enseñe a un alumno el principio de igualdad en Derecho Constitucional pero que luego en Derecho de Familia se trabajen temas como violencia familiar, matrimonio igualitario o patria potestad, desde una perspectiva contraria a este principio.

Éstas constituyen tan sólo algunas propuestas para incorporar una dimensión “integral” de la igualdad a la enseñanza del Derecho Constitucional, teniendo presente los cambios que experimenta nuestra sociedad y a los que el Derecho debe intentar adaptarse. Sabemos, sin embargo, que no se trata de cuestiones fáciles de cambiar de un día para otro. Las prácticas docentes, especialmente en facultades como la de Derecho, pueden estar tan enraizadas que difícilmente pueda realizarse un cambio no gradual.⁹² Se trata, como dice Sennett, de técnicas que pueden irse utilizando y profundizando cotidianamente en el aula: “nadie hace uso de todos estos recursos de modo permanente; en el trabajo, lo mismo que en el amor, el progreso se da por rachas. Pero las personas pueden mejorar y efectivamente mejoran. Nos gustaría simplificar y racionalizar las habilidades, como suelen hacer los manuales, pero esto es imposible porque somos organismos complejos. Cuanto más utilice una persona estas técnicas, cuanto más a fondo profundice en ellas, mayor será la recompensa emocional que reciba –recompensa propia del artesano– y mayor el sentimiento de competencia que experimente”.⁹³

⁹² Quizá un buen punto de partida sea la reflexión sobre la igualdad en distintos ámbitos “transversales” a todas las disciplinas, como constituyen, por ejemplo, las instancias de formación docente que se ofrecen en distintas facultades de derecho.

⁹³ SENNETT, Richard, *El artesano*, Barcelona, Anagrama, 2009, p. 156.

Fecha de recepción: 16-02-2012.

Fecha de aceptación: 18-02-2012.

Didáctica del Derecho del Trabajo

El Proceso de Bolonia y la enseñanza del Derecho del Trabajo: Problema y posibilidad

WILFREDO SANGUINETI RAYMOND*

RESUMEN

El presente artículo parte de entender que la formación de los futuros juristas no constituye una cuestión puramente técnica o de mercado, ya que de la orientación que se dé a la misma dependen, nada menos, que la calidad y el sentido futuros de la democracia y sus instituciones dentro de nuestra sociedad. En función de esta premisa, somete a la crítica el modelo mercantilista de formación legal que se viene imponiendo, sin demasiados cuestionamientos, al impulso del denominado Proceso de Bolonia, a la vez que desarrolla una propuesta alternativa de renovación de las formas tradicionales de enseñanza del Derecho, basada en la necesidad de adoptar una aproximación realista, axiológica y argumentativa al mismo, con especial atención a su proyección sobre la enseñanza del Derecho del Trabajo.

PALABRAS CLAVE

Espacio europeo de Enseñanza Superior - Didáctica del Derecho del Trabajo - Formación legal.

Labor Law Didactics

The Bologna Process and the teaching of Labour Law: Problems and possibility

ABSTRACT

This article is the result of the consideration that the training of future jurists is not a purely technical or market related matter, since the orien-

* Catedrático de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social (USAL).

tation it is given will influence nothing less than the future quality and the direction taken by our democracy and its institutions within our society. Starting from this premise, the article makes a critique of the mercantilist model of legal training that has been gradually imposed without much questioning under the thrust of the so-called Bologna Process, at the same time developing an alternative proposal for renovating traditional ways of teaching Law, based on the need to adopt a realistic, axiological and argumentative approach to it, with special attention to its influence in the teaching of Labour Law.

KEYWORDS

European Higher Education Area - Teaching Labour Law - Legal training.

I. EL PROCESO DE BOLONIA Y LA CONSTRUCCIÓN DEL EEES:¹ RIESGO Y OPORTUNIDAD PARA LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA

Aunque el proceso de construcción del EEES tiene como antecedente la Declaración de La Sorbona, suscrita en mayo de 1998 por los ministros de educación de Francia; Alemania; Italia y el Reino Unido. El primer documento en el que se apuesta, de forma clara, por la construcción de un “área europea abierta a la educación superior” que “favorezca una movilidad y una cooperación más estrecha”, es la Declaración de Bolonia de junio de 1999, en la que participaron representantes educativos de 25 países del continente, cuando adquiere carta plena de naturaleza.

El objetivo fundamental de la Declaración de Bolonia, a la que no es posible atribuir carácter normativo, es promover la coordinación de las políticas educativas de los Estados suscriptores a efectos de “crear un espacio europeo de la enseñanza superior” en el entendimiento de que éste constituirá un “medio privilegiado para fomentar la movilidad y la empleabilidad de los ciudadanos”, así como “el desarrollo global de nuestro continente”.

Es en función de este ambicioso propósito de aproximación de los distintos sistemas de enseñanza superior que esta Declaración procede

¹ N. E.: Espacio Europeo de Educación Superior.

a fijar un conjunto de objetivos específicos a alcanzar, “en cualquier caso antes de que finalice la primera década del nuevo milenio”, estos objetivos vinculados esencialmente con la “adopción de un sistema de títulos fácilmente comprensibles y comparables” basado en “dos ciclos principales”: la “promoción de la movilidad” mediante la adopción, entre otras medidas, de “un sistema de créditos, como puede ser el sistema ECTS”, que sea capaz de favorecerla, o la promoción de la cooperación europea “en materia de aseguramiento de la calidad”; “la elaboración de los programas de estudios”; “los programas de movilidad”; etc.

Como puede apreciarse, la fijación de objetivos o la consecución de resultados en el plano de la pedagogía o la didáctica *stricto sensu* no forma parte de los propósitos fundacionales del Proceso de Bolonia, que centra más bien su atención en los requerimientos institucionales y organizativos del proceso de convergencia de los sistemas de enseñanza superior de los países europeos. La propia referencia a la necesidad de construir un “sistema de créditos” se entiende que común, es hecha en tanto se considera que constituirá un “medio apropiado para promover una mayor movilidad entre los estudiantes”, teniendo además la alusión al “sistema ECTS” carácter puramente ilustrativo de una de las posibilidades existentes.

Estos propósitos, como se ha dicho de carácter más institucional que pedagógico, se verían, no obstante, rápidamente complementados por la fijación, ya durante la fase de construcción del EEES propiamente dicha, por la incorporación de otros, en principio de índole instrumental, que han acabado por dotar al mismo de un determinado sesgo o perfil también desde el punto de vista pedagógico.

1. DEL FOMENTO DE LA APROXIMACIÓN ADMINISTRATIVA A LA IMPOSICIÓN DE LA RECONVERSIÓN PEDAGÓGICA

El punto de partida de ese proceso de transformación se encuentra en la adopción, a los fines de facilitar la homologación de los títulos y la movilidad de los estudiantes, del denominado sistema ECTS.²

Como señala la Exposición de Motivos del Real Decreto 1125/2003, de 5 septiembre, por el que se introduce en España dicho sistema, la

² N. E.: *European Credit Transfer System*.

incorporación de esta nueva medida del haber académico, a través de la cual se pasa a prestar atención a la cantidad de trabajo requerida para la consecución de los objetivos de los programas de estudios en vez de a las horas de clase, además de exigir una reformulación “de la organización del currículo de la educación superior”, comporta también, de forma refleja, la adopción de “un nuevo modelo educativo” basado en el trabajo del estudiante, el cual ha de orientar “las metodologías docentes, centrándolas en el aprendizaje” de los mismos en vez de en la mera transmisión del mensaje docente.

La puesta en marcha de una medida, en principio puramente administrativa, termina de tal modo por dar lugar, seguramente debido a las diferencias de partida entre nuestros modelos docentes y los imperantes en buena parte del resto de países europeos, a exigencias en el plano pedagógico de suficiente intensidad como para ser consideradas representativas de un verdadero giro copernicano en la materia, al menos en España.

Esta necesaria reorientación hacia el estudiante y su aprendizaje de los sistemas docentes vigentes en la Universidad se ha visto acompañada por la recepción de una determinada concepción acerca de los objetivos a alcanzar a través de la formación universitaria de decisivas consecuencias en lo que a la orientación del modelo pedagógico en ciernes se refiere.

En efecto, la consideración del fomento de “la empleabilidad de los ciudadanos” como uno de los objetivos que impulsan la creación del EEES, según se lee de forma coincidente en las Declaraciones de La Sorbona y Bolonia, ha conducido a sus impulsores a variar el enfoque tradicional en torno a los propósitos de la enseñanza superior, mediante la adopción de los esquemas pedagógicos de la denominada “formación basada en competencias”.

De acuerdo con este planteamiento, cuyo origen hay que buscarlo en el ámbito de la formación profesional, desde el que se pretende extenderlo a la Universidad a través de desarrollos como el del Proyecto *Tuning* (véase [en línea] <www.tuning.unideusto.org.tuningen>), el papel protagónico reconocido, hasta ahora, a la adquisición de saberes o conocimientos ha de ser ocupado por la obtención de destrezas o habili-

dades vinculadas con el desarrollo de las funciones que los alumnos tendrían que ser capaces de desarrollar cuando se enfrenten a la gestión de problemas relevantes en el ámbito de su profesión (Blanco Blanco, 2008: pp. 32 y 34). Es decir, de competencias de orden profesional.

Expresión de esta nueva filosofía pedagógica es, en España, el Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales en la medida en que éste, además de señalar como uno de los objetivos de la “nueva organización de las enseñanzas” que establece el de incrementar “la empleabilidad de los titulados”, indica que los nuevos planes de estudios habrán de “tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes”, debiéndose además “hacer énfasis” a la hora de su impartición “en los métodos de aprendizaje de dichas competencias, así como en los procedimientos para evaluar su adquisición”.

No estamos, en consecuencia, ante el mero propósito, sin duda, loable, de favorecer una aproximación institucional entre los distintos sistemas universitarios europeos. El Proceso de Bolonia supone también un intento de reconversión de éstos desde el punto de vista de sus objetivos y sus métodos de actuación, guiado por el deliberado propósito de ponerlos al servicio de las exigencias del mercado de trabajo y la competitividad de la economía europea.

2. LOS RIESGOS DEL NUEVO ENFOQUE INSTRUMENTAL

Por sorprendente que parezca, este llamativo giro de la orientación de la enseñanza superior hacia el aprendizaje, entendido éste como adquisición de competencias o destrezas útiles para el ejercicio de una determinada profesión, ha tenido la virtualidad de cerrar en falso el debate sobre los problemas de la Universidad en España (Gimeno Sacristán, 2008-A: p. 12). Y es que, de acuerdo con los planteamientos inspiradores de la reforma, la solución de todos ellos no parece pasar ya por la superación de los déficits estructurales que los generan sino, sencillamente, por la elección de los programas y métodos docentes adecuados para favorecer la futura inserción laboral de los estudiantes.

Nos encontramos así, como se ha apuntado, ante “un programa de cambio que no cuestiona las estructuras, instituciones o la cultura que

domina actualmente en la enseñanza”; a través del cual se da lugar a una especie de “fin de la historia” en lo que al debate sobre la reforma de la Universidad española se refiere (Gimeno Sacristán, 2008-A: pp. 12-13 y 2008-B: pp. 39-40).

Dicho programa de cambios no está exento de riesgos, y además de no poca magnitud, para la Universidad española, como se podrá apreciar a continuación.

A. *EL EMPOBRECIMIENTO DE LA FORMACIÓN*

Es evidente que la no disimulada mentalidad “utilitarista” (Gimeno Sacristán, 2008-B: p. 16) o “instrumental” (Blanco Blanco, 2008: p. 57) que subyace y anima el proceso de reforma favorece un empobrecimiento de la formación universitaria.

El proyecto de una formación intelectual crítica, creativa y transformadora, como debería ser la que se imparte en los centros de educación superior, termina por someterse a los principios e intereses del mercado (Blanco Blanco, *op. cit.*, p. 57) y las exigencias de la competencia de la Unión Europea respecto de las economías más poderosas del planeta (Gimeno Sacristán, 2008-B: p. 31), al tener que seleccionarse ahora los aprendizajes, no en función de su aptitud para favorecer el desarrollo de esa capacidad crítica, creativa y transformadora de la realidad, sino “por su contribución a la productividad económica” (Angulo Rasco, 2008: p. 191). Todo se circunscribe, en este sentido, a determinar “si el perfil es adecuado” y “se acomoda y adapta a los requisitos e intereses de los empleadores, o si se prefiere, del mundo productivo”. La educación superior se transforma, así pues, como se ha apuntado, en “algo enteramente instrumental” (Angulo Rasco, *loc. cit.*).

Naturalmente, una cosa es que entre las inquietudes y referencias de los estudios universitarios ocupen un lugar relevante el mundo del trabajo y el de las profesiones y otra, muy distinta, que la Universidad sea, enteramente, como ese mundo demanda (Gimeno Sacristán, 2008: p. 30).

B. *LA DEFORMACIÓN DEL MENSAJE Y LAS PRÁCTICAS DOCENTES*

Como se ha señalado ya, este enfoque surge en el ámbito de la formación profesional como resultado de la decisión de aplicar a la misma el

conocimiento organizacional derivado de la denominada gestión científica del comportamiento de base taylorista (Torres Santomé, 2008: p. 149). Si se ha extendido hasta alcanzar el grado de influencia que hoy le reconocemos y llegado a impregnar de forma tan relevante las concepciones imperantes sobre la orientación y los fines de enseñanza superior es, sin embargo, debido a que se encuentra entrelazado y es expresión de un proceso mucho más político, de “mercantilización de la educación”, el cual viene siendo impulsado por los principales organismos internacionales, especialmente de carácter económico (la OCDE;³ el Banco Mundial; el Fondo Monetario Internacional; la Organización Internacional del Comercio) desde, al menos, los años 80 (Angulo Rasco, 2008: p. 187 y Torres Santomé, 2008: pp. 168-169).

Esta apenas disimulada “nueva racionalidad economicista” que impregna ahora el discurso sobre la enseñanza superior es capaz de favorecer una doble deformación del mensaje y la práctica docentes de muy negativas consecuencias (véase Torres Santomé, 2008: p. 169).

a) LA SOBREALORACIÓN DE LA IMPORTANCIA DE LA DIDÁCTICA SOBRE LOS CONTENIDOS

La primera de tales deformaciones está constituida por la sobrevaloración de la importancia de la didáctica frente a los contenidos que el enfoque antes referido es capaz de fomentar.

En efecto, el hecho de que sea más relevante dentro del nuevo diseño de los planes de estudios la adquisición de destrezas y habilidades que la de saberes impulsa de forma natural a los docentes a centrar la atención en el diseño de los instrumentos didácticos más idóneos para favorecer esa adquisición, concediéndole prioridad sobre los contenidos propios de la materia que imparten. El discurso pedagógico toma así la delantera frente a la reflexión de carácter disciplinar y termina por convertirse en “autorreferencial” (García Amado, 2009: p. 44).

El riesgo que ello conlleva es evidente: que el buen profesor termine siendo aquel que domina las técnicas de enseñanza, aunque sólo conozca de manera superficial lo que enseña. Es decir, como se ha apuntado con ironía, “el que enseña a aprender, pero sólo ha aprendido a enseñar”

³ N.E: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

(García Amado, *loc. cit.*). De allí que se haya afirmado que “uno de los peligros mayores del lenguaje de las competencias es el de promover únicamente la mejora de las metodologías didácticas” (Torres Santomé, 2008: p. 169).

b) LA HIPERTROFIA DE LA FORMACIÓN “PRÁCTICA” EN MENOS CABO DE LA ENSEÑANZA “TEÓRICA”

A lo anterior se añade la evidente hipertrofia de la importancia de la formación práctica frente a la formación teórica que dicho discurso alienta de forma igualmente implícita.

El hecho de que las habilidades y destrezas a adquirir sean aquellas vinculadas con el futuro ejercicio profesional de los estudiantes conduce aquí, como por lo demás venimos advirtiendo cotidianamente, a “una exaltación de la experiencia y la práctica contraponiéndola a la teoría”, que pasa a ser considerada ahora escasamente útil e incluso “poco fiable” (Torres Santomé, *loc. cit.*).

Esta “hipertrofia de la práctica”, como se la ha denominado, contribuye a desalentar la preocupación del profesorado por revisar y contrastar sus marcos teóricos y lo induce además a prestar atención únicamente a “lo que tiene aplicación práctica” y “se liga a las necesidades del mercado” en desmedro de aquel conocimiento que, pese a no ser demandado por el sistema económico, puede ser útil para mejorar la sociedad y el mundo en el que vivimos (Torres Santomé, *loc. cit.*).

Lo más importante de todo, no obstante, es que de tal modo se olvida que la aplicación práctica de cualquier ciencia solamente es posible desde el conocimiento de sus fundamentos. Y que la transmisión de dicho conocimiento constituye la misión esencial de la Universidad.

Como se ha apuntado en relación con la ciencia jurídica, resulta “más que dudoso que el aprendizaje de ‘destrezas, competencias y habilidades’ sea posible si no se han comprendido los fundamentos antiguos de las instituciones actuales, las razones de su evolución y los argumentos por los cuales hoy se configuran de una determinada manera y, quizás, mañana de otra”. Anteponer la enseñanza de las técnicas al estudio de la ciencia misma “imposibilita”, por ello, “entender el estado de una ciencia en cualquier fase de su evolución” (De Carreras,

2009: p. 10). Y, con ello, la propia adquisición de las competencias vinculadas con su futura aplicación.

C. LA DESVIRTUACIÓN DE LA MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD

Por lo demás, el planteamiento de los objetivos de la formación universitaria que se pretende imponer a partir de los esquemas de la, tantas veces aludida, formación a través de competencias se ve contradicho, y además de manera frontal, por los resultados de la investigación más reciente en torno a la naturaleza y las formas de adquisición del denominado “conocimiento experto”.

En efecto, tales estudios ponen de manifiesto que los problemas a los que suelen enfrentarse en su actividad diaria los profesionales no son problemas claramente delimitados y estructurados, para los que baste la aplicación de modelos formales aprendidos previamente. Antes bien, se trata de “situaciones generalmente inciertas y problemas no estructurados” (Angulo Rasco, 2008: p. 198).

Naturalmente, el modo en el que los profesionales resuelven esa clase de problemas no es uno que se adapte a un esquema previamente delimitado, expresión de una manera técnico-mecanicista de entender la relación entre teoría y práctica, sino que constituye el “fruto del diálogo entre el conocimiento adquirido durante la formación del profesional y la propia realidad sobre la que actúa o sobre la que se tiene que tomar decisiones” (Angulo Rasco, *loc. cit.*).

El conocimiento experto es, por ello, un “conocimiento en la acción”, para el que tiene un valor decisivo la experiencia en la solución de problemas reales adquirida a través de la práctica profesional. Una experiencia cuya riqueza, diversidad y complejidad, como es evidente, no puede ser replicada ni aprendida en la Universidad. Como se ha señalado con particular acierto: “se aprende de la experiencia. No se aprende la experiencia” (Castillo Freyre y Vásquez Kunze, 2009: p. 89).

Pues bien, si lo anterior es correcto, habrá que admitir que la Universidad ni tiene, ni puede formar “profesionales competentes”, ya que ésa es una formación que se ha de llevar a cabo en el ejercicio mismo de la profesión. Lo que puede y debe hacer la Universidad es, en cambio, crear las condiciones, mediante el ofrecimiento de una formación ade-

cuada, para que los estudiantes puedan convertirse en el futuro en profesionales conscientes y responsables y lleguen a ejercer su profesión de una manera competente (Angulo Rasco, *loc. cit.*).

Se trata, en consecuencia, de una filosofía pedagógica y un planteamiento docente que no sólo pueden ser cuestionados desde el terreno de los principios, dado su manifiesto economicismo y vocación instrumental, sino también desde la óptica de la presunta efectividad práctica de sus propuestas que para nada garantizan la consecución de los objetivos que impulsan su aplicación. Antes bien, el resultado puede ser doblemente negativo: ni una “formación teórica” seria y rigurosa, ni una “formación práctica” capaz de permitir un desempeño profesional adecuado en el futuro.

3. A PESAR DE TODO, UNA OPORTUNIDAD PARA EL CAMBIO

De todas formas, la puesta en marcha del Proceso de Bolonia no sólo conlleva riesgos para la Universidad española. Para empezar porque la colocación del aprendizaje del alumno en el primer plano que se produce como consecuencia de la adopción del sistema de créditos ECTS es capaz de favorecer la tantas veces postergada e indispensable renovación de los métodos y las prácticas docentes en ella imperantes. Bolonia aporta, en este sentido, como se ha apuntado con una cierta dosis de voluntarismo y algo de exageración, “la enorme ventaja de librarnos en enseñanza reducida a la lección magistral” (Sotelo, 2009). O, en todo caso, de poner en cuestión este modelo de enseñanza.

No estoy seguro de que pueda firmarse, como se ha hecho, que nuestras universidades “no han sido más que escuelas preparatorias en las que se aprendía a memorizar los temas que luego se recitan en las oposiciones” (Sotelo, *loc. cit.*). No obstante, el hecho mismo de que la puesta en marcha de una medida de aproximación en principio puramente administrativa, como en la dirigida a homologar las fórmulas de cómputo del haber académico vigentes en España con las imperantes en la mayor parte de los países de nuestro entorno, haya sido valorada por nuestras autoridades educativas, conforme ha quedado dicho, como portadora de un “nuevo modelo educativo”, nos alerta sobre el enorme desfase en

el que se debatía la Universidad española en lo que al planteamiento de sus objetivos y fórmulas docentes se refiere.

Ésta es, sin duda, la apuesta más interesante y a la vez más arriesgada del EEES por lo que atiene a la Universidad española: favorecer una renovación profunda de las enseñanzas, que ponga fin al imperio de modelos educativos que han terminado por convertirlas en “un proceso recitativo y monótono”, incapaz de promover la iniciativa y la capacidad de razonar por sí mismos de los estudiantes (Angulo Rasco, 2008: p. 197).

A. EL NECESARIO VIRAJE DE LA ENSEÑANZA HACIA EL APRENDIZAJE

Este viraje hacia modelos de formación centrados en el aprendizaje y en el sujeto que aprende, en vez de en la enseñanza y el sujeto que enseña, resulta indispensable si se quiere estar en condiciones de afrontar los desafíos que plantea a la enseñanza superior la sociedad de la información y del conocimiento en la que vivimos.

Durante mucho tiempo la enseñanza universitaria ha tenido por cometido esencial la preparación de los estudiantes para la ejecución de una serie de funciones tipo a realizar en el marco de situaciones relativamente estables. La velocidad actual del cambio en el terreno de la ciencia y de las tecnologías, la cada vez más ingente acumulación de conocimientos y experiencias alcanzados en cada área de conocimiento, así como las profundas transformaciones sociales, económicas y políticas actualmente en curso, han terminado por poner en cuestión esta concepción, basada en “la adquisición, en la edad juvenil, de un bagaje técnico suficiente para toda la existencia” (Valverde Martínez, 1991: p. 237).

En un contexto como éste no es posible ya confundir el conocimiento con la sola acumulación de saberes previamente elaborados por otros. Para hacer frente a un mundo lleno de incertidumbres y en constante transformación es preciso que la enseñanza superior aporte a los estudiantes modelos mentales, métodos de trabajo y teorías contrastadas que les permitan, tanto aproximarse al ingente volumen de información que actualmente se encuentra a su disposición con el fin de seleccionarla, organizarla y transformarla por sí mismos en nuevos conocimientos, como

aplicar de forma autónoma estos nuevos conocimientos a situaciones y contextos inéditos, diversos y en continua evolución (Pérez Gómez, 2008: pp. 62 y 88).

Lo anterior exige, naturalmente, una formación distinta de la tradicional que sea capaz de favorecer el desarrollo de capacidades de aprendizaje de orden superior que permitan a los individuos “autorregular el propio aprendizaje” con el fin de “afrentar los retos de un contexto tan abierto, cambiante e incierto” (Pérez Gómez, *op. cit.*, p. 63).

Ésta es una aproximación que, como se ha dejado dicho, no resulta posible sin el conocimiento serio y riguroso de los fundamentos de las distintas disciplinas académicas y científicas que se encuentran en la base y sustentan el ejercicio de cada profesión, ya que sólo ese conocimiento es capaz de aportar los antes referidos esquemas de pensamiento que permitan al futuro profesional enfrentarse de manera creativa a una realidad en constante mutación.

Si quiere ser eficaz, no obstante, la transmisión de ese conocimiento no puede estar basada en la mera presentación pasiva y acrítica de los contenidos de la materia que se imparte. Antes bien, como se ha dejado apuntado, ha de ser una que permita a quien aprende comprender y reproducir los procesos que en su momento hicieron posible la adquisición de los conocimientos que se enseñan (Finkel, 2008: especialmente pp. 80-84). Es decir, no sólo las bases conceptuales de un área del saber, sino la manera como se accede dentro de ella al conocimiento. O, expresado con una frase que ha hecho fortuna: “aprender”, también, “cómo aprender” (Pérez Gómez, 2008: p. 63).

Naturalmente, la transmisión de esta clase de conocimiento, que no es sólo conceptual sino también metodológico, sólo es posible a partir de un replanteamiento profundo de las fórmulas tradicionales de enseñanza vigentes en la Universidad como la que se encuentra en la base del proyecto de construcción del EEES.

Lo que ocurre es que, frente al entusiasmo vacío por la renovación didáctica sin más en el que parecemos estar inmersos, dicho replanteamiento deberá estar precedido y verse guiado por otro proceso previo de reflexión disciplinar, dirigido a definir de forma clara los objetivos que, en un contexto como el actual, pretendemos con la enseñanza de

cada materia. Y no perder de vista, además, la importancia que, en todo caso, posee, como no me cansaré de reiterar, la comprensión de los fundamentos nucleares de la materia que se imparte y los métodos a través de los cuales es posible aproximarse al conocimiento dentro de ella.

B. LA PROMOCIÓN DE UN SABER METODOLÓGICO Y NO SÓLO CONCEPTUAL

Por lo demás, que el saber que es necesario transmitir sea uno cargado de un importante componente metodológico nos alerta acerca de la importancia de que las técnicas instrumentales o herramientas didácticas a las que se recurra sean de tal naturaleza que permitan, no sólo la adquisición de conocimientos, sino su “movilización” (Blanco Blanco, 2008: p. 40). Técnicas, seguramente, activas y participativas, centradas en el aprendizaje más que en la mera docencia, como ha venido ocurriendo hasta ahora, que permitan desarrollar, desde el diálogo necesariamente disciplinar, “una pedagogía de la pregunta y no sólo de la respuesta” (Martín Pérez, 2007: p. 53).

La anterior es una perspectiva de acercamiento al mensaje docente que se ve favorecida también por el Proceso de Bolonia. Más allá de la orientación marcadamente mercantilista y profesionalizante se le ha querido imprimir, lo cierto es que la recepción del discurso de la “formación por competencias” tiene, al menos, la innegable virtud de recordarnos la importancia que tiene dentro de la formación universitaria la adquisición de la capacidad de servirse de los conocimientos para enfrentarse a problemas y situaciones nuevas y adoptar decisiones adecuadas.

La satisfacción de esta necesidad discurre, sin embargo, por caminos no coincidentes con aquellos que parecen venir especialmente alentados por el Proceso de Bolonia, según el discurso pedagógico dominante.

En efecto, para conseguir esa amalgama entre saber conceptual y metodológico que dote a los estudiantes de herramientas adecuadas para un correcto ejercicio profesional en el futuro, no parece que sea el camino más adecuado contraponer la enseñanza práctica a la teórica, exaltando aquélla y evaluando ésta, ni tampoco concebir la primera como una dirigida especialmente al aprendizaje de habilidades o destrezas de índole estrictamente profesional. Antes bien, el cometido de la enseñanza práctica deberá ser, a la vez, más modesto y más ambicioso.

Más modesto, en la medida en que no deberá buscar, ni sustituir a la enseñanza teórica, ni operar como una suerte de imposible escenario de simulación del posterior ejercicio profesional de los estudiantes. Frente a ambas pretensiones, como se ha apuntado ya de imposible o no deseable realización, parece más adecuado y realista entender que la enseñanza práctica habrá de tener como función esencial “poner en movimiento” las categorías conceptuales nucleares de la disciplina que se estudia, favoreciendo una comprensión profunda de sus fundamentos y desarrollando en el estudiante la capacidad de servirse de ellos para comprender e interpretar la realidad, construyendo por sí mismo conocimientos, así como para aplicarlos con éxito para la solución de problemas y situaciones caracterizadas por su diversidad y complejidad. Un cometido, en el fondo, más ambicioso que el anterior y que exige del profesorado un esfuerzo de formación y reflexión muy singular.

4. *EL FUTURO NO ESTÁ ESCRITO*

Como conclusión de todo lo dicho hasta el momento puede afirmarse que el Proceso de Bolonia representa para la Universidad española, simultáneamente, un riesgo y una oportunidad.

El riesgo es el de que, al socaire del mismo, terminen por imponerse en nuestro sistema universitario “concepciones mercantilistas” y “estrategias poco rigurosas” (Angulo Rasco, 2008: p. 202) como las que han sido reiteradamente denunciadas en las páginas precedentes.

Este destino, empero, no está escrito, sino que su plasmación depende de que los docentes asumamos pasiva y acríticamente esta clase de planteamientos, desechando otras opciones pedagógicas, seguramente más plausibles y adaptadas al que debe ser el papel de la Universidad en el siglo XXI, a las que se encuentra igualmente abierto el proceso de construcción del EEES.

Es desde esta perspectiva que Bolonia representa para la Universidad española también una oportunidad. La oportunidad de que los resortes del cambio que han sido puestos en marcha y el giro de la enseñanza al aprendizaje que se propugna se conviertan en el revulsivo que la misma necesita para poner fin a las inercias del pasado e inicie el proceso de renovación docente y pedagógica al que se encuentra, inevitablemente,

abocada si quiere seguir cumpliendo en el futuro su insustituible misión al servicio de nuestra sociedad.

Que sea así depende, en última instancia, de nosotros los docentes. De que asumamos de manera crítica y creativa los desafíos impuestos por el nuevo marco legal, no resignándonos a recoger y aplicar sin más sus desviaciones más cuestionables y aprovechando la oportunidad para construir, desde la reflexión y la autocrítica, nuevos modos de transmitir nuestro mensaje, adaptados a los requerimientos de una sociedad en constante transformación.

II. MÁS ALLÁ DEL “DISCURSO DE LAS COMPETENCIAS”: LA NECESARIA RENOVACIÓN DE LAS ENSEÑANZAS JURÍDICAS

La puesta en marcha del Proceso de Bolonia, con su énfasis en la necesidad de trasladar el eje de la formación de la docencia al aprendizaje y prestar una atención destacada a la dimensión aplicativa de los conocimientos que se adquieren, en consonancia con las exigencias de una formación superior adaptada a las necesidades del siglo en el que vivimos, ha contribuido de forma decisiva a poner definitivamente en crisis las prácticas y los métodos docentes tradicionalmente imperantes en la Universidad española, abriendo de tal modo el camino a su necesaria renovación.

Desde este punto de vista, la construcción del EEES supone una oportunidad de primer orden para repensar también las fórmulas con las que se ha venido llevando a cabo en nuestras facultades de Derecho la enseñanza de las distintas disciplinas jurídicas. Y entre ellas, naturalmente, el Derecho del Trabajo.

Éste es un camino que, en principio, debió iniciarse con la preparación del Libro Blanco del Título de Grado en Derecho, patrocinado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), en cuya elaboración participaron representantes de nueve facultades de Derecho españolas, aunque contando con el aval de un total de cincuenta.

Dicho documento, disponible en su versión completa en la dirección electrónica <www.aneca.es/var/media/150240/libroblanco_derecho_def.pdf>, sin embargo, se encuentra decisivamente condicionado por los requisitos y exigencias de carácter formal y metodológico impuestas

por la entidad que promovió su elaboración. Y, por tanto, se conforma con llevar a cabo, de forma sucesiva, un inventario de los distintos sistemas de organización docente de los estudios de Derecho vigentes en los países europeos y una sistematización de la información disponible sobre la inserción laboral de los titulados en Derecho y las competencias y perfiles profesionales más demandados y valorados por quienes se dedican a su ejercicio para proponer a continuación, como “conclusiones generales”, únicamente unos vagos criterios generales sobre la organización de los estudios de Derecho (en particular, que el Título de Grado tenga un “contenido generalista”, reservándose la formación para el ejercicio de las “profesiones jurídicas en el sentido fuerte”, como las de juez, fiscal notario o abogado, a un título de Máster, según se lee en la p. 239) y una tímida referencia a “la necesaria renovación metodológica” de la formación de los futuros juristas (que se “potencie más la adquisición de las destrezas y habilidades específicamente jurídicas: comprensión de textos jurídicos, redacción de todo tipo de documentos jurídicos, exposición oral y en público, debate en profundidad de argumentos jurídicos, etc.” y se preste “mayor atención a los aspectos prácticos de la enseñanza”, conforme se afirma en la p. 240).

Así concebido y redactado, el mencionado Libro Blanco proporciona, sin duda, información de gran interés, tanto sobre los distintos modelos de formación legal vigentes en Europa, como sobre aquellas habilidades o destrezas que quienes se dedican al ejercicio del Derecho consideran más útiles para el buen desempeño de su actividad.

No obstante, elude por completo cualquier reflexión sobre la función social de los estudios de Derecho y los resultados que con su enseñanza han de perseguirse en un momento como el actual. Asimismo, huye de formular consideración alguna sobre la naturaleza del objeto de dicha formación y las singulares técnicas y procedimientos que pueden ser considerados más idóneos para hacer posible su aprehensión y posterior aplicación a la solución de problemas concretos a la hora del ejercicio profesional.

La solución de todos los déficits de la formación que se imparte en nuestras facultades jurídicas parece pasar, así pues, sencillamente, por trasladar a España el sistema de organización de los planes de estudios imperante en los países de nuestro entorno y por poner el énfasis en la

adquisición de las habilidades prácticas más demandadas por el mundo de las profesiones jurídicas.

Es obvio para quien esto escribe que semejante visión nihilista e instrumental de lo que debe ser la formación jurídica de nivel superior no está en condiciones, ni de situar a los futuros juristas a la altura de los desafíos que plantea una sociedad dinámica y compleja como la actual, ni de garantizarles un eficaz ejercicio profesional cuando les llegue el momento de salir de las aulas.

En realidad, la consecución de ambos objetivos, sin duda insustituibles, sólo resulta posible, como ha quedado dicho, a partir de un proceso previo de reflexión, de naturaleza evidentemente disciplinar, tanto sobre la función social de las enseñanzas jurídicas y el consiguiente perfil formativo que con ellas debe pretenderse, como respecto de la peculiar textura de la ciencia jurídica y el instrumental docente y didáctico del que, en consecuencia, es preciso servirse para conseguir un desenvolvimiento profesional coherente con tales objetivos.

Una y otra cuestión serán, por ello, abordadas a continuación de forma sucesiva, prestando atención, en ambos casos, a la problemática planteada por la enseñanza y el conocimiento del Derecho en general, de los que la enseñanza y el conocimiento del Derecho del Trabajo, por más singulares y relevantes que nos parezcan, no son sino una manifestación particular, que como tal sólo puede ser abordada de forma adecuada en el marco y a partir de dicha reflexión de conjunto.

1. LA ORIENTACIÓN DE LA FORMACIÓN DE LOS FUTUROS JURISTAS: UNA CUESTIÓN POLÍTICA Y NO PURAMENTE MERCANTIL

Una de las más llamativas y a la vez cuestionables derivaciones del proceso de construcción del EEES está constituida por la lógica utilitarista e instrumental que, como se ha dejado apuntado, anima la reformulación de los planes de estudios y los métodos docentes que se propugna. Unos y otros “deben”, según sus defensores, “coincidir” o, en todo caso, “ajustarse lo más posible” a lo “que demanden los empleadores o el sector profesional donde vayan a colocarse” quienes cursan los correspondientes estudios (Goñi Rodríguez de Almeida, 2009: p. 104), teniendo cual-

quier otra consideración que subordinarse a ésta, que representa el valor fundamental que ha de orientar la enseñanza en la Universidad.

La anterior es, dicho sea desde un inicio, una deformación que resulta especialmente grave tratándose de la enseñanza del Derecho. En el caso de ésta, la cuestión de la definición del perfil o la orientación de los estudios no es una exclusivamente técnica. Esto es así en la medida en que la formación que se imparte en las facultades de Derecho contribuye de forma decisiva a la formación de la cultura legal imperante dentro de cualquier sociedad. Es decir, condiciona en gran medida la idea del Derecho que manejan los operadores jurídicos, la cual se refleja luego, a través de su práctica, en la dinámica de las instituciones y en el sentido que se atribuye dentro de ella a los derechos y a los valores que los sustentan (véase Gonzales Mantilla, 2010: pp. 285-289).

La decisión que se adopte sobre el tipo de formación jurídica a impartir tiene, así pues, enormes implicaciones sociales y políticas, en la medida en que está en condiciones de fortalecer o debilitar la posición que ocupan los derechos, la justicia y los valores constitucionales. De allí que pueda afirmarse sin incurrir en exageración que la formación legal tiene un innegable carácter político y cumple una función decisiva en el diseño y la determinación del sentido de la democracia como un todo (Gonzales Mantilla, *op. cit.*, p. 287).

Desde esta perspectiva, que enlaza nada menos que con los valores nucleares que sustenta nuestro modelo de sociedad, resulta más que cuestionable la “economización” de los estudios de Derecho, en palabras de Baldus (2009: p. 14), que se viene promoviendo bajo el paraguas del Proceso de Bolonia, así como la pretensión, directamente derivada de ella, de vincular la formación de los operadores jurídicos del mañana a la adquisición de habilidades, destrezas o competencias vinculadas con el futuro ejercicio profesional de los estudiantes, de forma tal que éstas son consideradas como fines en sí mismas, al margen de los valores por ellas comprometidos o incluso por encima de los mismos (Gonzales Mantilla, *op. cit.*, p. 287).

Una pretensión de la que es expresión, como se ha apuntado, el Libro Blanco del Título de Grado en Derecho, desde el cual se ha trasladado luego, más allá de los matices, a los planes de estudios de la mayor

parte de nuestras facultades de Derecho, impulsada por la necesidad de que todos han tenido que pasar por el rigor del sistema de acreditaciones de la ANECA, celoso guardián, a través de meticulosos protocolos a los que todas las propuestas han de someterse, de la ortodoxia en la aplicación del nuevo credo académico.

Es cierto que la oferta de las facultades de Derecho no puede prescindir de las demandas ciudadanas. Pero esto no supone que deba equipararse la formación que en ellas se ofrece a un bien de consumo privado, sometido sin más a la lógica de la oferta y la demanda. De este modo, como es obvio, los valores públicos comprometidos en esta actividad terminan por diluirse y subordinarse, de manera notoriamente inaceptable, frente a los requerimientos contingentes del mercado (Gonzales Mantilla, *op. cit.*, pp. 301-302).

Frente a este peligroso y empobrecedor seguidismo de orden mercantil, parece claro que la educación de los futuros operadores jurídicos no puede contentarse con intentar reproducir los esquemas de ejercicio profesional más usuales y demandados, sino que ha de plantearse la necesidad de cumplir una función transformadora de la realidad. Y, por tanto, antes que someterse a la lógica determinista del mercado, ha de responder críticamente a sus exigencias (Gonzales Mantilla, *op. cit.*, p. 305), intentando establecer un equilibrio entre éstas y las necesidades derivadas de la atención de los valores superiores en ella comprometidos.

La enseñanza del Derecho no puede, en consecuencia, tener como objetivo fundamental la adquisición de competencias, habilidades o destrezas legales previamente delimitadas en consulta con los sectores profesionales implicados, con la consiguiente relegación del conocimiento del mismo al rol de puro y simple insumo para su ejecución. Y la más absoluta falta de atención, claro está, a los problemas sociales y políticos que subyacen a la construcción y aplicación de las soluciones jurídicas, así como al complejo mundo de principios y valores que les sirven de sustento.

Este planteamiento docente añade a su ya apuntada incapacidad, tanto para favorecer un dominio adecuado de las disciplinas que se estudian como para garantizar en el futuro un ejercicio profesional satisfactorio, el inconveniente adicional de plantearse como objetivo fundamental la

reproducción de lo que la práctica profesional es, con abstracción de cualquier consideración sobre lo que esa práctica debería ser (véase Blanco Blanco, 2008: p. 57).

La consideración de esta dimensión crítica y valorativa es esencial tratándose de una disciplina prescriptiva, perteneciente, si se nos autoriza la expresión, al mundo del debe ser, como es el Derecho.

Dada su naturaleza, la formación legal debe permitir a los futuros operadores jurídicos hacer frente a los problemas derivados del ejercicio profesional en sus distintas dimensiones, ciertamente con las habilidades o destrezas necesarias, pero también con conocimientos suficientes, así como con conciencia de su articulación con: a) la realidad social en la que las normas se insertan y b) los fines y valores a cuyo cumplimiento se orienta el sistema jurídico en el que operan (véase Gonzales Mantilla, *op. cit.*, p. 305, con especial referencia a “los valores de la democracia como un todo”).

Sólo así será posible favorecer la construcción de espacios de ejercicio profesional, a la vez que eficientes desde el punto de vista técnico, coherentes con los valores democráticos y constitucionales y adaptados, además, a aquello que la sociedad, y no sólo el mercado, demanda.

Lo contrario supone, en cambio, un empobrecimiento manifiesto de la formación de los futuros juristas, en cuyas negativas consecuencias para el funcionamiento de las instituciones y el propio sistema democrático no es preciso extenderse.

Baste con señalar que privilegiar la técnica sobre el conocimiento, como a fin de cuentas se postula, conduce, como se ha denunciado, a la formación de meros “técnicos en Derecho”, dotados de un “mínimo de conocimientos” y un “máximo de habilidades”, cuyo futuro desenvolvimiento con arreglo a las exigencias de la ética profesional y los valores constitucionales plantea dudas más que fundadas. Simples “tinterillos”, por utilizar la despectiva denominación que ha hecho fortuna en uno de los países de nuestro entorno cultural americano (así, Castillo Freyre y Vásquez Kunze, 2009: pp. 88-89, los cuales se preguntan por la “calidad moral” de un profesional del Derecho “cuya concepción” de lo que debe ser su rol “es simplemente ser ducho en habilidades jurídicas”).

La consideración de la evidente dimensión política de la enseñanza del Derecho tiene consecuencias ciertas, y además de la mayor magnitud, sobre el enfoque general y la orientación que habría que dar a los planes de estudios a impartir en nuestras facultades jurídicas.

El hecho de que a través de ellos las mismas se encuentren en la aptitud de propiciar una u otra línea de ejercicio profesional, con evidente reflejo posterior sobre la dinámica de las instituciones públicas y la manera como se afrontan los conflictos en el seno de la sociedad (Gonzales Mantilla, *op. cit.*, p. 293) debería, en este sentido, generar una reflexión profunda sobre la manera de favorecer, a través de los itinerarios formativos que se diseñen, una praxis profesional que esté en consonancia con el papel central que corresponde a los derechos fundamentales dentro de nuestro sistema constitucional y sea capaz de ofrecer respuesta a las necesidades y los problemas de nuestra sociedad.

Lastimosamente, este tipo de consideraciones no han sido tomadas en cuenta, ni en la elaboración del Libro Blanco del Título de Grado en Derecho, ni en los concretos planes de estudios elaborados a partir de él, que evitan, como se ha dejado dicho antes, siquiera referirse a tan decisiva cuestión.

El impacto potencial de las mismas no se limita, de todas formas, al solo diseño de la arquitectura de los títulos de grado. Antes bien, aquéllas han de ejercer su influencia igualmente sobre el enfoque docente de las distintas materias que componen los planes de estudios, que deberá orientarse necesariamente a favorecer una aproximación a lo jurídico que, sin descuidar su indiscutible faceta práctica y aplicada, proporcione una comprensión profunda de sus fundamentos y se mantenga atenta, además, a las distintas dimensiones contextuales, tanto de carácter material como valorativo que han sido mencionadas.

Esta última es, a diferencia de la anterior, una cuestión que depende enteramente de la decisión y el criterio de los docentes. Éstos pueden, como es evidente, introducir en la organización docente y el planteamiento didáctico de las asignaturas que impartan elementos que contribuyan a contrarrestar la deriva excesivamente instrumental y mercantil que ha inspirado la formulación estructural de los planes de estudios en los que las mismas se insertan.

De las líneas básicas por las cuales ha de discurrir ese necesario replanteamiento, que debe apartarse a la vez, por difícil que parezca, tanto de los moldes tradicionales de la enseñanza del Derecho, a estas alturas evidentemente caducos, como del nuevo credo pedagógico que pretende ser impuesto, tratan las páginas siguientes.

2. LA FORMACIÓN JURÍDICA TRADICIONAL Y SUS LIMITACIONES

Si hubiese que elegir un reducto en el que las prácticas docentes tradicionales muestran un mayor arraigo y una resistencia superior al cambio, muchos señalarían sin dudar el ámbito de la enseñanza del Derecho.

Esta fama de apego a la enseñanza memorística y repetitiva que imperó sin grandes cuestionamientos en España hasta hace no demasiado tiempo, no se explica solamente por el innegable peso que la tradición ha tenido –y sigue teniendo– en las facultades de Derecho.

La razón de fondo por la que las enseñanzas jurídicas presentan una mayor dificultad para asumir la necesidad de cambios es, en realidad, más profunda y tiene que ver con el predominio implícito entre quienes se encargan de su impartición de una determinada visión de lo que es el Derecho, forjada en lo esencial a lo largo del siglo XIX aunque con una importante proyección en el XX, de la cual se derivan, tanto una específica forma de aproximarse a su conocimiento y aplicación, como de proceder a su enseñanza, como se podrá apreciar a continuación.

A. EL FORMALISMO POSITIVISTA COMO TRASFONDO DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES TRADICIONALES

Quizá pueda sonar exagerado afirmar en pleno siglo XXI que nuestras facultades de Derecho permanecen ancladas en “hábitos, métodos, maneras e ideologías gremiales directamente heredados del siglo XIX” y que ello se debe a que en ellas “sigue vigente aquella visión de lo jurídico que a lo largo del siglo XIX forjaron la Escuela de la Exégesis, en Francia, y la Jurisprudencia de Conceptos, en Alemania” (García Amado, 2009: p. 45).

Lo cierto es, con todo, que las actitudes de buena parte de nuestros enseñantes y sus fórmulas más usuales de transmisión del mensaje do-

cente, al igual que el arraigo que éstas vienen demostrando, solamente encuentran una explicación plausible a partir del predominio, como he apuntado ya en muchos casos implícito, de una concepción puramente formal de lo que el Derecho es y, por tanto, de lo que han de ser su estudio, su práctica y su aprendizaje.

Este punto de vista formalista sobre la naturaleza del Derecho, cuya más acabada expresión la encontramos en el positivismo jurídico, parte de concebirlo como un sistema autosuficiente y cerrado en sí mismo, compuesto por un conjunto finito de normas relacionadas entre sí a través de cadenas formales de validez derivadas de la competencia de la autoridad que las emite, a partir del cual es posible ofrecer, mediante el puro razonamiento silogístico-deductivo, respuestas claras, correctas y unívocas para los diferentes problemas o situaciones conflictivas que en la vida real puedan presentarse.

De acuerdo con esta visión, que ha sido calificada con justicia de “mistificadora del Derecho” (Sala Franco, 1977: p. 43), éste constituye, como es fácil de apreciar, “una realidad ya dada”, que “está ahí fuera para ser contemplada y descrita” (Atienza, 2006: p. 32) por los juristas mediante el empleo del análisis deductivo-racional de sus postulados. Una realidad completamente determinada de antemano, en consecuencia, cuyo “aislamiento” de cualquier “eventual contaminación de carácter metajurídico -política, sociológica, económica, moral, etc.-” es preciso garantizar en todo caso (Palomeque López, 1978: vol. II, p. 15).

El Derecho se presenta, así pues, “como un sistema normativo con vida propia desconectado de la sociedad en la que vive y se aplica y el mundo de valores que lo sustenta” (Sala Franco, *loc. cit.*), con la consecuente “separación tajante” entre “la ciencia del Derecho”, de un lado, “y la sociología del Derecho”, del otro (Atienza, *op. cit.*, p. 29).

Esta aproximación positivista-formalista se corresponde, en el plano de la investigación, con una particular aproximación metodológica hacia el Derecho como objeto de estudio, dentro de la cual predomina sobre cualquier otra perspectiva el análisis lógico-formal de las normas, encaminado a deducir, del solo examen del contenido interno de las mismas, las reglas y los principios que rigen las relaciones sociales y, por tanto,

han de servir para resolver, con claridad y precisión, los casos concretos que la praxis está en condiciones de generar.

Pero no solamente. La tradición formalista ha dado lugar también, como por otra parte no podía dejar de esperarse, a una determinada relación “entre el Derecho y su práctica”, así como “entre el Derecho y su docencia”, cuya proyección puede apreciarse, como se ha dejado apuntado, incluso en la actualidad (véase García Amado, *op. cit.*, pp. 45-46, cuyas observaciones se siguen en lo esencial en los párrafos siguientes).

Así, de esta concepción del Derecho deriva la idea, todavía extendida, de que el rol de los operadores jurídicos en general, y de los jueces en particular, no es otro que el de subsumir los casos sometidos a su consideración al mandato de las normas que les son de aplicación, las cuales contienen siempre una respuesta correcta a los dilemas por ellos planteados.

Del mismo modo, en ella tienen su base buena parte de las actitudes y prácticas tradicionales de los profesores de Derecho, muchas de las cuales siguen utilizándose hoy en día. Y es que, si el ordenamiento jurídico constituye, como se ha indicado, una realidad acabada que es capaz de ofrecer en todo caso soluciones acertadas a las cuestiones propuestas por la práctica cotidiana, lo único que hay que hacer para conseguir que el estudiante domine su aplicación es “mostrarle dónde están las normas y lo que dicen”, toda vez que “una vez que las tenga grabadas en su cabeza y que domine su sistemática, nada más necesitará para ser un buen jurista, pues ellas hablarán por sí solas para cualquier caso” (García Amado, *op. cit.*, p. 45).

La clase magistral centrada únicamente en la descripción completa, ordenada y sistemática de los contenidos de las normas principales de un determinado sector del ordenamiento jurídico, con el fin de que los alumnos sean capaces de retenerlos en su memoria y reproducirlos lo más fielmente posible en el futuro; el planteamiento de “supuestos prácticos” dirigidos a la presentación de una determinada solución al problema planteado, coincidente con aquella previamente considerada por el profesor como la única factible y válida, y los exámenes de contenido memorístico y descriptivo, acompañados, de ser el caso, por “ejercicios” de aplicación de normas a casos concretos, igualmente de respuesta única,

todavía frecuentes entre nosotros, no son sino manifestaciones docentes de esa idea, en el fondo tan extendida, según la cual “sabe Derecho quien grabó en su memoria una ingente cantidad de leyes y reglamentos” y está en condiciones de “reproducirlos” y “volcarlos” sobre situaciones específicas sin necesidad de recurrir a ningún instrumento distinto del puro razonamiento lógico-deductivo. Y sin “contaminación” alguna, claro está, de consideraciones ajenas al Derecho mismo (nuevamente, García Amado, *op. cit.*, p. 46).

B. LAS INDESEABLES CONSECUENCIAS DE LA ORIENTACIÓN FORMALISTA

Es evidente a estas alturas que ningún sistema jurídico concreto posee aquellos atributos ideales con los que adornó su presentación el positivismo formalista. Ningún sistema jurídico es, en este sentido, ni completo, ni autosuficiente, ni se encuentra dotado de normas capaces de ofrecer siempre por sí mismas una única respuesta para cada caso concreto (García Amado, *ob. cit.*, p. 46).

Ofrecer desde las aulas una visión del Derecho como la postulada por las tesis formalistas es, por ello, transmitir a quienes en ellas se forman una perspectiva desenfocada de lo que el mismo es, en tanto que desconocedora de la naturaleza esencialmente abierta y flexible de los mandatos jurídicos, que impide asignarles de una vez y para siempre un solo significado. Y además ignorante de los condicionantes de orden contextual (sociales, políticos, económicos, etc.) que indudablemente influyen en su formación e inciden en su aplicación, así como del complejo de valores que le sirve de fundamento.

Las consecuencias de ello son evidentes y se expresan, antes que nada, en el fomento de una praxis profesional apartada por completo de los problemas reales que subyacen a la aplicación de las normas con las que se opera. Incapaz, por tanto, de ofrecer respuestas adecuadas para los mismos. Como se ha afirmado, “una teoría legal afiliada a la creencia en el Derecho como un orden cerrado que produce certeza y que es capaz de brindar respuestas correctas, distantes de los referentes sociales, políticos, filosóficos o morales, es una teoría ineficaz para enfrentar la dinámica de la realidad social” (Gonzales Mantilla, 2010: p. 288).

Naturalmente, semejante comprensión de lo jurídico es, también, una en la que los valores democráticos y constitucionales, así como la justicia, “no ocupan lugar alguno” o se mantienen, en todo caso, en una esfera ajena al Derecho (nuevamente, Gonzales Mantilla, 2010: p. 288), que permanece de tal modo anclado en una visión exclusivamente formal de la validez de sus contenidos.

La devaluación del papel central que han de cumplir dichos valores a la hora del ejercicio profesional, con la consecuyente degradación de la importancia de la democracia y las instituciones que la sustentan, no es sino una consecuencia inevitable de ello.

No se trata, con todo, solamente de que la enseñanza del Derecho en clave formalista esté en condiciones de favorecer una actuación profesional, a la vez alejada de los problemas de la sociedad y poco atenta a los principios básicos que sirven de base al ordenamiento jurídico.

Además, se trata de una enseñanza del Derecho que impide a quienes acceden a ella un manejo adecuado de las categorías jurídicas desde el punto de vista técnico. Y que es incapaz, en virtud de ello, de garantizarles en el futuro un ejercicio profesional adecuado.

Ha de tenerse en cuenta que, al poner el énfasis en la descripción de un ordenamiento que se presume, equivocadamente, completo y autosuficiente, no sólo se ofrece una aproximación desenfocada a su naturaleza, como ya se dijo, sino que se deja de prestar atención a las herramientas que hacen posible su aplicación, a diferencia de lo que postulan las tesis formalistas, no predeterminada de forma absoluta por el legislador, a situaciones y problemas reales y concretos.

Naturalmente, de nada sirve conocer los fundamentos de una determinada ciencia si no se sabe cómo emplearla. De allí que se haya afirmado, con evidente razón, que “conocer el Derecho implica, sin duda, saber de sus normas positivas y, ante todo, dominar su lenguaje” y “las claves lógicas y sistemáticas de la interacción entre sus normas. Pero también ser capaz de incorporar esos elementos que podemos denominar estáticos a la dinámica de la práctica, de forma que nunca se pierda de vista que la teoría tiene su razón de ser y su banco de pruebas en la práctica” (García Amado, *op. cit.*, p. 48).

Al presentar el Derecho “como objeto para ser conocido” antes que como “una actividad, una práctica, en la que se participa”, por utilizar las conocidas palabras de Atienza (2006: p. 29), el formalismo soslaya, así pues, la inevitable faceta argumentativa que caracteriza el quehacer cotidiano de los operadores jurídicos y priva a quienes reciben una educación legal conforme a sus postulados de la indispensable dimensión aplicativa que ha de poseer su formación si quiere luego estar en condiciones de afrontar los desafíos que supone el ejercicio del Derecho.

Una dimensión que requiere de manera inevitable, como habrá ocasión de exponer con detalle más adelante, del desarrollo de la capacidad de razonar jurídicamente. Es decir, de resolver problemas cotidianos sobre la base de razones jurídicas válidas (véase, Morales Luna, 2010: p. 238).

El resultado es una enseñanza sin duda útil para responder a los cuestionarios de muchas oposiciones, pero incapaz en el fondo de cumplir con su misión esencial. Un puro “ejercicio retórico”, a fin de cuentas inútil a los efectos que realmente interesan (nuevamente, Morales Luna, *loc. cit.*).

3. CLAVES CONCEPTUALES Y METODOLÓGICAS PARA UNA RENOVACIÓN DE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

Por llamativo que pudiera parecer a primera vista, las claves fundamentales para la renovación de la enseñanza del Derecho no provienen del campo de la pedagogía o la didáctica, sino más bien del terreno de la reflexión más avanzada en torno a lo que el mismo es y lo que, en consecuencia, exige su conocimiento y requiere su práctica.

La elección de las concretas técnicas pedagógicas a emplear y los instrumentos didácticos de los que servirse depende, en este sentido, como se ha señalado ya más de una vez, de las conclusiones que se haya alcanzado respecto de la peculiar textura del Derecho como objeto de conocimiento y la manera más adecuada de aproximarse a él.

Las páginas que siguen sintetizan aquellos elementos, extraídos del apuntado proceso de reflexión, que se consideran más relevantes a efectos de una indispensable reorientación de la formación que reciben nuestros futuros juristas.

Su presentación en apartados sucesivos constituye, a la vez, un catálogo de las principales respuestas que desde el pensamiento jurídico más avanzado se han venido construyendo para hacer frente y superar las limitaciones más acusadas del formalismo positivista en las últimas décadas.

El resultado es la propuesta de una enseñanza del Derecho, no sólo teórica y técnicamente rigurosa, sino particularmente atenta a las interacciones existentes entre las normas jurídicas y la realidad sobre la que operan, así como a la realización de los valores que sustentan el conjunto del ordenamiento democrático.

Todo ello, naturalmente, con el fin de crear las condiciones para la construcción más adelante, por quienes egresan de nuestras facultades de Derecho, de espacios de ejercicio profesional coherentes con los principios del Estado Social y Democrático de Derecho y la vigencia plena de los derechos fundamentales (Gonzales Mantilla, 2010: p. 305). Además de sensibles a las necesidades y los problemas de la sociedad y plenamente solventes desde el punto de vista del manejo práctico del ordenamiento jurídico, claro está.

A. LA APROXIMACIÓN REALISTA AL FENÓMENO JURÍDICO

A la “concepción cerrada, estática e insular del Derecho” postulada por las corrientes formalistas, de cuyas limitaciones se acaba de dar cuenta, se contraponen otra, “más abierta y dinámica”, que postula la necesidad de contemplarlo “en relación con el sistema social” y los “diversos aspectos” –sociales, económicos, morales– que lo componen (Atienza, 2006: p. 53).

En su versión más progresiva, a la que se suscribe el autor de esta página, este punto de vista parte de concebir al Derecho como “una técnica instrumental de organización social”, cuyo cometido esencial es llevar a cabo la “integración, institucionalización o juridificación de los conflictos” existentes en la sociedad, de forma que se imponga un “cauce adecuado” para la “solución ordenada” de los mismos, que garantice la “conservación de las relaciones sociales vigentes” en un momento determinado de la evolución de la sociedad (en este sentido, amén de desarrollos anteriores, puede verse, recientemente, Palomeque López y Álvarez de la Rosa, 2011, p. 44).

De acuerdo con esta explicación en clave materialista de la funcionalidad del ordenamiento jurídico, las normas y las relaciones sociales sobre las que las mismas buscan incidir no pueden ser consideradas realidades separadas e inconexas. Antes bien, el conflicto de intereses, como “realidad prenormativa” que el Derecho “viene precisamente a integrar”, y “la norma reguladora del mismo” forman parte, “una vez producida la institucionalización de aquél”, “de la misma realidad jurídica” (Palomeque López y Álvarez de la Rosa, *loc. cit.*).

Esto implica que “la realidad social en que las normas se insertan” debe ser elevada a la condición de “instancia de cualificada atención en la indagación jurídica”, ya que solamente tomando como referencia los “parámetros exteriores de carácter metajurídico” que la misma proporciona resultará posible intentar con solvencia “una aprehensión integral, de carácter explicativo-causal”, del dato normativo (Palomeque López, 1978: vol. II, pp. 16 y 24). La “impostación” del conocimiento normativo “en el contexto sociopolítico en el que el Derecho actúa” permite, desde este punto de vista, “dejar al descubierto los aspectos ‘invisibles’ subyacentes al sistema jurídico, indispensable para trascender el terreno de la mera descripción y penetrar en el de las causas últimas presentes en la génesis de las normas jurídicas y de sus elaboraciones teóricas” (Casas Baamonde, 1985: p. 387).

Naturalmente, lo que con tal aproximación se propugna no es la disolución del análisis jurídico en la crítica de tipo económico, sociológico, filosófico o político. Ni tampoco la transformación del jurista en economista, sociólogo, filósofo o politólogo.

De lo que se trata es, más precisa y a la vez más sencillamente, de ampliar el enfoque científico en aras de una “visualización comprensiva” del fenómeno contemplado (Palomeque López, 1978: vol. II, p. 24). El objeto preferente del trabajo del jurista debe seguir siendo, por ello, “el análisis del dato normativo” (Sala Franco, 1977: p. 44). Lo que ocurre es que, al llevarlo a cabo, ha de ser “críticamente consciente” de las implicaciones históricas, económicas o sociológicas del mismo. Es decir, de que el objeto de su indagación es “una realidad jurídica compleja y contextual”, por utilizar las muy conocidas palabras de Ghezzi (la cita textual extraída de Palomeque López, *op. cit.*, pp. 24-25. También en Sala Franco, *op. cit.*, p. 48).

El resultado de ello no es, en consecuencia, tanto la ruptura con el método jurídico tradicional como una apertura del mismo a consideraciones de orden contextual, con el propósito de estar en condiciones de “conocer más profundamente” la “realidad jurídica” (Sala Franco, 1977: p. 44). Como tal, se concreta esencialmente en la necesidad de acudir, “junto a la dogmática y sistemática jurídicas o el análisis lógico-formal de la norma”, “al método histórico, sociológico o político” como elementos insustituibles de la reflexión del jurista (Palomeque López, 1978: vol. II, p. 30).

Lo anterior supone que el “pensamiento problemático”, a través del cual el jurista toma contacto con los problemas y las necesidades reales de la sociedad, no se mantiene separado ni busca sustituir al “pensamiento sistemático”, específico de la reflexión del jurista, sino que se integra dentro de él, en el entendimiento de que, como afirma Mengoni, “sólo dentro de una perspectiva sistemática, ciertamente no de un sistema cerrado, preconstituido y rígidamente formalizado, sino abierto a la lógica de lo razonable y a la posibilidad de soluciones alternativas, es posible aprender el significado normativo de los hechos dentro de la totalidad de la experiencia jurídica” (1976: pp. 30-31).

Se asiste, con ello, a la afirmación de un claro dualismo metodológico, fruto de la combinación entre ambas formas de pensamiento, entre deducción e inducción, entre comprensión objetiva y subjetiva del objeto del estudio, que a fin de cuentas tiene una naturaleza pluridimensional y, como tal, sólo puede ser aprehendido integralmente de una manera interdisciplinaria (Zúñiga Rodríguez, 2001: p. 114).

El “equilibrio entre formalización y utilidad, entre construcción sistemática y conceptual e interés por el fin del Derecho y por su realización práctica”, en palabras de Montoya Melgar (1993: p. 174), que de tal modo se consigue constituye, por lo demás, “una característica común a todo intento metodológico moderno”, en la medida en que “responde a ese giro de lo abstracto a lo concreto propio de nuestro siglo” (García Pablos, 2000: p. 509, con referencia a “la potenciación del saber problemático” y la “orientación del sistema hacia el problema”, que caracterizan la evolución más reciente de la ciencia jurídico-penal).

El enfoque realista no sólo despliega su virtualidad, de todas formas, sólo en los ámbitos de la explicación causal del dato normativo y la determinación de la eficacia de las soluciones en él contenidas, elementos ambos insustituibles para la construcción de una aproximación crítica, naturalmente *de lege ferenda*, a los mismos.

A su lado debe contemplarse también su utilidad para el análisis estrictamente jurídico (Sala Franco, *op. cit.*, p. 50). El examen de los efectos, reales o potenciales, de determinadas soluciones jurídicas proporciona, en tal sentido, argumentos susceptibles de ser utilizados en los procesos de interpretación o aplicación del Derecho vigente, en la medida en que contribuye a acreditar o desacreditar una determinada opción interpretativa sobre la base de las consecuencias, favorables o adversas, que la misma tiene o es capaz de tener sobre el objeto de regulación y la mayor o menor adherencia de las mismas al fin por el cual la norma ha sido adoptada (véase, Novella, 2002: pp. 316-317, así como la bibliografía citada por el autor).

El método interdisciplinario de aproximación al Derecho postulado por el realismo jurídico se presenta, desde esta doble perspectiva, como una herramienta insustituible, no sólo del jurista teórico, especialmente interesado en la explicación de la génesis y la crítica de los mandatos del legislador, sino también del jurista práctico, al que suministra elementos de gran utilidad para comprender el sentido profundo de las normas y estar en condiciones de aplicarlas, no de forma “ciega” sino atenta a su impacto sobre la realidad.

Con este alcance, el realismo jurídico no puede dejar de tener una proyección cierta sobre los métodos a utilizar para la enseñanza del Derecho.

A la luz del mismo, pierde sentido la presentación aislada de los contenidos normativos y doctrinales más relevantes de la disciplina jurídica de la que se trate. Por contra, de lo que se tratará será de mostrar, al lado de “la coherencia interna del dato jurídico”, “las conexiones sociales y políticas que lo informan”, con el objeto de favorecer una “explicación, omnicompreensiva” u holística del mismo (Palomeque López, 1978: vol. II, p. 112).

Una explicación integral o de conjunto, en suma, a partir de la cual el alumno estará en condiciones, no sólo de aproximarse críticamente a

la realidad normativa vigente en el momento en que recibe la formación, sino de aprehender, desde un punto de vista igualmente crítico, las transformaciones que el ordenamiento jurídico puede experimentar en el futuro, construyendo a partir de ello nuevos conocimientos ajustados al contexto específico al que le ha tocado enfrentarse.

La clave para ello está en que lo que el enfoque realista de los fenómenos jurídicos proporciona a quienes reciben una formación acorde con sus postulados no es un resultado acabado del pensamiento o la acción de otros, sino un método de aproximación al dato normativo y la realidad que a él subyace, del que pueden servirse luego, ya de forma autónoma, para enfrentarse a situaciones nuevas o problemas distintos de los planteados inicialmente. Es decir, forma parte de ese "saber metodológico" que, como se dejó dicho, resulta indispensable para afrontar con éxito los desafíos que inevitablemente plantearán en el futuro a los estudiantes un ordenamiento jurídico y una realidad en constante transformación.

Los concretos instrumentos docentes a utilizar con el fin de favorecer esta clase de conocimiento, ciertamente profundo y no meramente superficial o descriptivo, deberán ser todos aquellos que, adaptados a las condiciones materiales de impartición de la docencia, contribuyan a desarrollar en el estudiante la capacidad de aprehender críticamente las conexiones existentes entre la norma que se estudia y la realidad social acotada por ella (Palomeque López, 1978: vol. II, p. 111).

La consideración, al lado de la norma, de sus condicionantes históricos, sociológicos, económicos o políticos no sólo favorece, en cualquier caso, un acercamiento al fenómeno jurídico especialmente atento a los problemas y las necesidades reales de la sociedad. Además promueve un ejercicio profesional coherente con ellos. Sus ventajas se miden, por ello, también en términos de su potencial contribución a un mejor funcionamiento, desde el punto de vista social, del sistema jurídico y sus instituciones. Y a su efectividad, claro está.

B. EL RECONOCIMIENTO DEL PAPEL CENTRAL DE LOS DERECHOS, PRINCIPIOS Y VALORES CONSTITUCIONALES

Un segundo elemento de la visión formalista del Derecho que ha entrado en crisis está representado por su aproximación aislada e insular

a los contenidos de las normas jurídicas, con la consiguiente marginación a la hora de su valoración de los referentes nucleares del ordenamiento al que pertenecen.

Los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial han sido testigos de un decisivo “cambio de paradigma” dentro del constitucionalismo europeo (Figueroa Burrieza, 2006: p. 115), cuya consecuencia más relevante está representada, precisamente, por la ruptura de la relativa estancamiento con la que con anterioridad se planteaban, en principio, tanto el problema de la interpretación y aplicación de las normas como incluso la cuestión de la determinación de su validez.

La “marcha triunfal sin parangón”, como la califica Alexy (2003: p. 31), del tipo de Estado Constitucional Democrático, ha dado lugar a una transformación del “significado y la función” que corresponde dentro del ordenamiento jurídico a los derechos fundamentales, así como a los demás principios y valores garantizados por las constituciones de decisivas consecuencias para el enfoque de ambos problemas.

Si con anterioridad unos y otros eran concebidos como mandatos programáticos o no vinculantes dirigidos prioritariamente a orientar la actuación futura del legislador, en la actualidad se reconoce que ambos “vinculan como Derecho directamente vigente”, estando además su observancia “plenamente controlada por los tribunales” (Alexy, 2003: p. 33).

Resultado de la afirmación de este nuevo modelo de Constitución, a la vez intensamente material y judicialmente garantizada (véase, Prieto Sanchís, 2004: p. 48), ha sido una nueva manera de entender la validez de las normas jurídicas, basada en consideraciones sustantivas y no sólo formales: para ser válida, una norma debe ahora “respetar los principios y derechos establecidos en la Constitución” y no únicamente haber sido aprobada por una autoridad con competencia para hacerlo (Atienza, 2006: p. 55).

Algo similar ocurre con la interpretación, en la medida en que la afirmación de la primacía de la Constitución sobre el resto del ordenamiento jurídico, conduce igualmente a optar por aquel sentido de las normas que no contradiga lo previsto por ella o afirme su eficacia, “incluso en detrimento de los márgenes marcados por el tenor literal” de las mismas (García Amado, 2009: p. 50, con referencia a lo que el autor denomina “principialismo” por contraposición al positivismo jurídico).

A lo anterior debe añadirse que el “modelo” ético-jurídico, además de político, que sustenta el sistema de derechos y principios recogido por la Constitución proporciona también un “canon sistemático” de imprescindible referencia para el desarrollo de la función crítica y valorativa del Derecho, de sus fines y sus efectos que corresponde igualmente a los juristas. Para encontrar un referente sólido para llevar a cabo esa tarea no es preciso, pues, apartarse del mundo del Derecho, toda vez que, como apunta Schmidt, “la misma Constitución proporciona el material del que se tiene que partir al criticar el contenido de una ley, para elaborar el criterio de valoración necesario para cada caso” (véase Montoya Melgar, 1993: p. 183, de donde se extrae la última cita).

Por lo demás, este tipo de parámetros de valoración no ejercen una influencia puramente episódica o marginal dentro de la dinámica jurídica. Como se ha apuntado, “quizás porque incorporan la moral pública de la modernidad”, los derechos fundamentales, lo mismo que el resto de directrices y valores incorporados a la Constitución, “exhiben una extraordinaria fuerza expansiva que inunda, impregna o irradia sobre el conjunto del sistema”, al extremo de poder llegar a decir que “no hay un problema medianamente serio que no encuentre respuesta o, cuando menos orientación de sentido en la Constitución y en sus derechos” (Prieto Sanchís, 2004: p. 51).

En tales condiciones, una enseñanza que pivote sobre la sola presentación de los contenidos de las normas reguladoras de una determinada parcela del ordenamiento y las categorías doctrinales elaboradas a partir de ellas, sin hacerse cargo de la importancia que poseen los derechos y principios de rango constitucional que le son aplicables para la determinación última de su sentido y alcances, como ocurre con aquella ajustada a los cánones formalistas, es capaz de transmitir una visión incompleta de ese sector del ordenamiento, además de escasamente adaptada a la complejidad que reviste en la actualidad el funcionamiento de este último y ajena al sistema de valores sobre el que reposa.

Estas deficiencias sólo pueden ser superadas a partir de la atribución a los valores y derechos reconocidos por la Constitución de un rol dentro del hecho docente que se corresponda con la función capital que los mismos tienen asignada en la actualidad, adoptando las decisiones correspondientes, tanto a nivel curricular como didáctico.

En relación con lo primero, parece evidente que la presentación del “bloque normativo” que a nivel constitucional regula la singular materia que se enseña, así como el análisis de su proyección sobre los distintos contenidos que la integran, deberán encontrarse expresamente previstos y además asignándoles la importancia debida dentro del correspondiente programa de enseñanza.

Esta indispensable aproximación, digamos estática, a la incidencia de la norma constitucional debe verse complementada, no obstante, por otra, de naturaleza necesariamente dinámica, a los instrumentos o herramientas a través de los cuales los imperativos presentes en la norma fundamental se sitúan en condiciones de ejercer una influencia real y efectiva sobre la parcela del ordenamiento jurídico de la que se trata.

Esto exige presentar las fórmulas o técnicas jurídicas por cuyo intermedio los mandatos constitucionales no sólo inciden sobre los procesos de determinación de la validez y el sentido de las normas jurídicas, sino que pueden ser aplicados de manera directa para la solución de conflictos respecto de los cuales no existe una respuesta jurídica clara y definida a nivel inferior. Y sobre todo, preparar de forma concienzuda a los estudiantes para su manejo en situaciones concretas. Una tarea, esta última, particularmente compleja y delicada al tener que operar aquí con mandatos caracterizados por su deliberada amplitud y escasa precisión.

El saber hacia el que, de tal modo se apunta es, nuevamente, uno cargado de un importante componente metodológico. Y de una indudable proyección práctica, claro está.

No es necesario insistir, por lo demás, en que la expuesta es una opción pedagógica que favorece una futura praxis profesional más atenta y favorable a la vigencia de los derechos fundamentales en la vida social. Capaz, en virtud de ello, de servir de contrapeso a aquellas corrientes, tan en boga en la última etapa, que promueven una mercantilización cada vez mayor de nuestras enseñanzas jurídicas.

C. *EL DESARROLLO DE LA DIMENSIÓN ARGUMENTATIVA DEL QUEHACER DE LOS JURISTAS*

Como ha habido la ocasión de poner de relieve con anterioridad, el positivismo se caracteriza por ofrecer una visión extremadamente sencilla

de en qué consiste la aplicación del Derecho y el quehacer de los juristas. La evidente inclinación a “absolutizar los elementos formales del Derecho” que caracteriza esta corriente de pensamiento conduce “a la simplificación de las operaciones de aplicación e interpretación” del mismo. Es decir, a contemplar ambas operaciones “en términos puramente mecánicos”, de forma que para su correcta ejecución “basta con la lógica deductiva” (Atienza, 2006: pp. 26-27). De allí, precisamente su énfasis en la enseñanza y la retención del Derecho “tal como es”.

Como apuntó hace bastante tiempo Larenz, ya nadie puede “afirmar en serio que la aplicación de las normas jurídicas no es sino una subsumción lógica bajo premisas mayores formadas abstractamente” (citado en Alexy, 1997: p. 23). Muy por el contrario, a estas alturas resulta claro que “la decisión jurídica, que pone fin a una disputa jurídica, expresable en un enunciado normativo singular, no se sigue lógicamente, en muchos casos, de las formulaciones de las normas jurídicas” (Alexy, *loc. cit.*). Las razones para ello son diversas y han sido sintetizadas por Alexy en las siguientes cuatro: a) la vaguedad del lenguaje jurídico; b) la posibilidad de conflictos de normas; c) el hecho de que haya casos que necesitan una regulación jurídica que, sin embargo, no existe, y d) la posibilidad de decidir incluso en contra del tenor literal de una norma en situaciones especiales (*op. cit.*, pp. 24-25).

El Derecho no es, pues, como postula el positivismo más ingenuo, un conjunto de reglas claras y precisas, sobre la base de las cuales pueda encontrarse con facilidad respuesta a todos los casos. Antes bien, se trata de “una práctica social compleja” encaminada a ofrecer respuestas a los conflictos de intereses que se presentan en la sociedad, dentro de la cual se incluyen, no sólo normas, sino también “procedimientos, valores, acciones, agentes, etc.”, todos ellos en constante interacción. Una “realidad dinámica”, en suma, cuyo desenvolvimiento no puede ser reducido fácilmente a un esquema previo (véase, Atienza, 2006: p. 55).

Esta constatación, unida a la comprobación de la consecuente importancia que tiene dentro de la práctica jurídica cotidiana “la capacidad para idear y manejar con habilidad argumentos” en favor de los intereses que se defienden (Atienza, 1993: p. 19), ha conducido a una cada vez mayor revalorización de la dimensión argumentativa del quehacer de los juristas hasta llegar a situarla nada menos que en el eje de la reflexión

más reciente sobre el ser del Derecho. Éste ha pasado, así, de la mano de filósofos del Derecho como Alexy o, entre nosotros, Atienza, a ser visto como “una compleja práctica social signada por el pensamiento problemático, cuya importancia radica en dar soluciones justificadas a problemas concretos que se presentan en la sociedad”, en la acertada síntesis de Morales Luna (2010: p. 241).

Si el Derecho es, en coherencia con lo que se acaba de indicar, una “ciencia social práctica” cuyo objeto “consiste en tomar decisiones” (Balduş, 2009: p. 18), parece claro que, para ofrecer una formación adecuada a quienes luego se dedicarán a su ejercicio, no bastará con ofrecerles una aproximación lo más completa y contextualizada posible de sus contenidos y las claves que permitan explicar por qué éste tiene una configuración determinada en un momento concreto de la evolución de la sociedad.

Este conocimiento, sin duda indispensable, según se dejó dicho, resultará finalmente insuficiente si no viene acompañado de la adquisición de las herramientas o habilidades que permitan emplearlo para satisfacer las necesidades para las que ha sido creado. Es decir, de la capacidad de resolver problemas y conflictos reales a partir de él. De razonar jurídicamente, por decirlo con sólo dos palabras (véase, destacando especialmente la importancia del razonamiento jurídico en la enseñanza del Derecho, Morales Luna, *op. cit.*, pp. 238-239).

El anterior es un aprendizaje que incorpora, como salta a la vista, una dimensión esencial de razonamiento práctico o aplicativo, para el que se precisa un adiestramiento especial de carácter instrumental, complementario al dirigido a favorecer una comprensión cabal de lo que las normas disponen y su interacción con la realidad, toda vez que de lo que a través de él se trata es de “poner en movimiento” ese saber profundo previamente adquirido, con el fin de extraer de él, mediante la utilización de las herramientas adecuadas, razones jurídicamente válidas con las que resolver problemas concretos.

Desde esta perspectiva, tiene razón Balduş cuando señala que “no hay ninguna contradicción entre ciencia y praxis”. Antes bien, ambas adquieren su verdadera significación a través de su interacción. De allí precisamente que, como apunta este mismo autor, “los modelos exitosos

de formación jurídica” se caractericen por tener en común una “doble orientación”: “hacia el problema y hacia el texto” (2009: p. 18).

La de razonar o argumentar jurídicamente es, en todo caso, una habilidad o conocimiento transversal (Morales Luna, *op. cit.*, p. 241), que no se adquiere a través de la mera presentación estática, en su caso a través de una asignatura específica, de los principales instrumentos o técnicas con los que cuenta el jurista para el desarrollo de su tarea aplicada.

Por el contrario, se trata de un saber de orden más metodológico que conceptual, que como tal sólo puede ser adquirido de forma plena a través de su ejercicio. Vale decir, de forma práctica, mediante su ensayo con casos reales, naturalmente no de respuesta fácil ni única, que permitan a los alumnos, tanto advertir la existencia de diversas soluciones posibles para el problema planteado, todas ellas en principio razonables, como detectar la presencia de mejores argumentos en favor de alguna de ellas y justificar adecuadamente a partir de los mismos sus respuestas (nuevamente, Morales Luna, *op. cit.*, p. 242).

Lo que de tal modo se propugna no es, en consecuencia, una enseñanza “menos teórica y más práctica”, como la que al parecer quieren imponer algunos de los más dogmáticos defensores del proceso de Bolonia. Sí acaso, se trata de una enseñanza “más metodológica y argumentativa” que la tradicionalmente impartida en las facultades de Derecho (Atienza, *op. cit.*, p. 18), en la medida en que lo que se propone no es tanto restar importancia a lo que con anterioridad se consideró como “formación teórica”, sino añadir a ésta un adiestramiento específico que permita que el estudiante “llegue a dominar las técnicas” necesarias “para el manejo real, efectivo y con sentido de las normas y categorías doctrinales” (García Amado, 2009: p. 50). Condición sin duda indispensable para un adecuado desenvolvimiento profesional en el futuro.

III. ENSEÑAR DERECHO DEL TRABAJO EN EL MARCO DEL EEES

De la reflexión de naturaleza disciplinar llevada a cabo en las páginas precedentes emerge una conclusión ciertamente llamativa: la ruptura con las fórmulas tradicionales de enseñanza del Derecho no precisa tanto de una reformulación de sus contenidos, a fin de cuentas integrados por

datos de orden normativo y categorías de índole conceptual de los que no resulta fácil prescindir, como de un replanteamiento de la manera como es preciso aproximarse a ellos a través del mensaje docente. Es decir, constituye esencialmente una cuestión de método.

Para cumplir eficazmente su función social, la enseñanza del Derecho debiera ser, se apuntó entonces, una más atenta a la interacción entre las normas que conforman la correspondiente parcela del ordenamiento y la realidad social e histórica sobre la que operan, más consciente del impacto que sobre su configuración tiene el sistema de derechos y valores consagrado por las normas constitucionales y más volcada hacia el desarrollo de la dimensión práctica o aplicativa de todo este material. Una enseñanza más realista y menos formalista, más constitucionalista y menos legalista y más argumentativa y menos dogmática, en suma.

Las tres líneas de renovación pedagógica que de tal modo se postulan tienen en común, como se dejó dicho al hablar de cada una de ellas, el poseer una orientación esencialmente metodológica. Como tales, más que información o datos que retener, proporcionan a quienes se forman de acuerdo con ellas modelos de razonamiento y esquemas de trabajo útiles no sólo para comprender, valorar y aplicar las soluciones normativas vigentes en el momento en que se lleva a cabo el aprendizaje, sino también para llevar a cabo de forma autónoma estas mismas operaciones cuando la situación de partida se haya visto alterada, construyendo por sí mismas nuevos conocimientos.

Así concebidas, estas propuestas, pese a llevar en algún caso bastante tiempo en circulación, guardan una estrecha relación de correspondencia con ese giro de la enseñanza superior de la docencia al aprendizaje y de la transmisión de conocimientos a la adquisición de capacidades, propiciado por el Proceso de Bolonia, a partir del cual es posible abordar su necesaria adaptación a los desafíos planteados por el siglo XXI.

La adquisición de esta clase de saberes exige, en todo caso, la movilización de procesos cognitivos y capacidades de aprendizaje de orden superior, puesto que lo que se trata de conseguir a través de ellos es que los estudiantes adquieran, antes que la capacidad de grabar en su memoria conocimientos generados por otros, la aptitud para comprender los

procesos que hicieron posible su obtención y la disposición para reproducirlos más adelante ante situaciones nuevas de forma independiente.

Una tarea sin duda difícil, para la que no sirven, como es obvio, las técnicas pedagógicas del pasado, expresión de una aproximación a lo jurídico carente ya de vigencia. Antes bien, su puesta en práctica precisa de una paralela renovación de los instrumentos docentes al uso, bien dirigida a replantear el empleo que de ellos se ha venido haciendo hasta el momento, o bien a sustituirlos por otros más adaptados a los nuevos criterios que deben orientar la acción docente para favorecer esta nueva forma de aprendizaje.

Naturalmente, es éste el momento oportuno para aprovechar los avances procedentes de la investigación más reciente en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje y las herramientas o instrumentos didácticos de los cuales es posible servirse de forma más provechosa para favorecer una aproximación activa y significativa a los mismos.

Las páginas que siguen están dedicadas a la realización de ese proceso de reflexión en relación con la enseñanza del Derecho del Trabajo. Su objetivo es desembocar en la formulación de un conjunto de criterios o principios pedagógicos a partir de los cuales ofrecer una aproximación docente a la disciplina jurídico-laboral como la que se acaba de apuntar.

El punto de partida está representado, no obstante, por un análisis de carácter preliminar encaminado a poner de manifiesto la especial aptitud del planteamiento docente propuesto para abordar la enseñanza-aprendizaje de una disciplina de textura tan singular y tan condicionada por las demandas de la sociedad y los valores que conforman el núcleo de nuestro ordenamiento jurídico como es el Derecho del Trabajo.

1. LA NECESIDAD DE UNA APROXIMACIÓN REALISTA, AXIOLÓGICA Y ARGUMENTATIVA A LA ENSEÑANZA DEL DERECHO DEL TRABAJO COMO PRESUPUESTO

Aunque razonado desde la perspectiva del Derecho en general, el enfoque de los objetivos de la acción docente propuesto resulta especialmente adecuado para abordar de manera exitosa el desafío de enseñar una disciplina jurídica de una singularidad tan acusada como el Derecho del Trabajo.

El Derecho del Trabajo es, como pone de manifiesto de forma unánime la doctrina especializada, una peculiar categoría histórica, fruto de la evolución del capitalismo industrial. Como tal, resulta “de imposible aprehensión sin el cabal conocimiento de su pasado” (Palomeque López, 1978: vol. II, p. 42).

Familiarizar al estudiante con las claves históricas que explican la génesis del ordenamiento laboral y que sirven para dar cuenta de su dominio, sus instituciones nucleares o incluso su denominación, en consonancia con los postulados del realismo jurídico, constituye por ello la primera tarea de quien se propone enseñar Derecho del Trabajo.

Y es que sólo así, trascendiendo el análisis técnico-jurídico de sus normas para aproximarse a los procesos histórico-sociales que se encuentran en la base de su surgimiento y posterior consolidación como disciplina jurídica autónoma, resulta posible captar su esencia y aislar su particular razón de ser o función histórica permanente, vinculada a la institucionalización o juridificación del conflicto estructural de intereses entre el capital y trabajo asalariado (nuevamente, Palomeque López, 2011, p. 22). Un conocimiento sin el cual quienes reciben la formación difícilmente se encontrarán en condiciones de comprender el sentido de su existencia, asimilar la peculiar textura que distingue a sus soluciones normativas y orientarse luego en medio de la vorágine de cambios que caracteriza su devenir.

La “historización” del conocimiento normativo, por valernos aquí de la terminología empleada por Casas Baamonde (1985: p. 387), constituye, sin embargo, apenas la primera de las herramientas a las que es necesario recurrir para favorecer una comprensión “total” de la disciplina jurídica de las relaciones de trabajo.

En tanto instrumento de canalización del conflicto industrial y formalización de las relaciones de producción capitalistas, el Derecho del Trabajo refleja también en su configuración institucional las circunstancias específicas en las que los mismos se desenvuelven en cada etapa histórica, sus cambiantes equilibrios y sus variables necesidades.

De allí que los que han sido denominados “aspectos existenciales” del mismo, es decir, los contenidos particulares de sus instituciones, dependan de una manera tan decisiva de las circunstancias económicas,

políticas y sociales del momento, pudiendo configurarse de un modo u otro, pese a mantener en lo esencial su perfil, en función de factores tan diversos como las ideologías dominantes, el equilibrio de fuerzas existente dentro de la sociedad, la evolución de la economía, las estrategias de los antagonistas sociales o, incluso, las exigencias derivadas del cambio tecnológico u organizativo (Montoya Melgar, 1993: p. 176).

La aproximación histórica a la génesis de la disciplina debe ser acompañada, por ello, siguiendo una vez más los criterios marcados por la metodología realista, por un paralelo acercamiento a las circunstancias sociales, económicas y políticas que rodean la aprobación de las normas laborales, así como al concreto contexto social y productivo al que han de ser aplicadas, con el fin de poner de manifiesto el grado de influencia de aquéllas sobre las soluciones normativas adoptadas y estar en condiciones de valorar la potencial efectividad de estas últimas (sobre ambas dimensiones, véase, respectivamente, Palomeque López, 1978: vol. II, pp. 49-50, y Zoli, 1991: p. 424, aunque este último con referencia más a la determinación de la efectividad de las propuestas de reforma que de los cambios normativos ya producidos).

Recoger elementos aportados por el análisis económico, sociológico y político, incorporándolos al hecho docente como elementos valiosos para la explicación del origen y los alcances de las instituciones que se estudian, lo mismo que para la estimación de su previsible impacto, constituye, de tal modo, un ingrediente indispensable de una formación que sea capaz de promover una comprensión cabal de la disciplina normativa de las relaciones laborales. Adaptada al “carácter esencialmente contradictorio y dinámico” de sus contenidos materiales y de sus instituciones. A su “condición radicalmente política”, en suma (Casas Baamonde, 1985: pp. 389-390).

En consecuencia, aunque sea evidente que el punto central de referencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje del Derecho del Trabajo ha de estar constituido por las normas legales y convencionales que lo integran y las categorías doctrinales construidas sobre la base de éstas, la necesidad de favorecer un conocimiento profundo y no puramente epidérmico de las mismas convierte en imperativo el estudio de sus múltiples puntos de contacto e interacciones con la realidad que las condiciona y sobre la que se proponen actuar, exigiendo por tanto una ampliación

del enfoque de partida, en principio de carácter lógico y sistemático, y el recurso a instrumentos y técnicas de naturaleza interdisciplinar.

La anterior es una contribución del realismo jurídico que, pese a llevar bastante tiempo en circulación, no sólo no ha perdido vigencia, más allá naturalmente de sus versiones extremas e instrumentales en exceso, sino que resulta en un momento de intensos cambios como el actual, en el que han desaparecido buena parte de las seguridades del pasado, particularmente pertinente y especialmente necesaria.

De todas formas, no todo en el Derecho del Trabajo son normas, condicionamientos sociales y económicos y voluntad política.

El hecho de que sus principales instituciones, y en particular las que integran su faceta colectiva, se encuentren reconocidas al máximo nivel normativo, y además concediéndoles la noble condición de derechos fundamentales en beneficio de quienes las ejercen, nos alerta hasta qué punto el Derecho del Trabajo y la lógica de ordenación de las relaciones de producción que a él subyace forman parte del equilibrio general de intereses garantizado por la Constitución.

Esta esencial vinculación encuentra su razón de ser en la correspondencia entre la función de canalización del conflicto industrial que cumple esta disciplina jurídica y los cometidos generales que dan sentido a la existencia de la norma constitucional, así como en la adherencia de los instrumentos equilibradores de los que se sirve, vale decir, la intervención legislativa de signo protector y el reconocimiento de los derechos de organización, negociación y defensa colectiva de los trabajadores, a los valores superiores que actúan como fundamento del Estado Social y Democrático de Derecho. En particular, su adherencia al valor igualdad entendido éste además en su dimensión colectiva y material, en vez de individual y formal, como resultado de la necesaria lectura conjunta de los arts. 1.1 y 9.2 de la Constitución.

Que las señas básicas de identidad del Derecho del Trabajo constituyan uno de los componentes esenciales de nuestro modelo de sociedad supone, antes que nada, que la mutabilidad de las soluciones normativas y el impacto potencial de las circunstancias económicas, sociales, políticas o productivas encuentra un límite infranqueable en la necesidad de preservar “el núcleo esencial del acuerdo social sobreentendido” que se ex-

presa a través del “pacto constitucional” y los derechos que dentro del mismo se integran (Palomeque López, 2011: p. 46).

Pero también la necesidad de tener especialmente presentes, a la hora de interpretar y aplicar las normas laborales de rango infraconstitucional, sean éstas de origen legal o convencional, el sistema de valores presente en la norma fundamental y los derechos a través de los cuales éste cobra vida y se expresa con vocación de proyectarse al conjunto del ordenamiento jurídico y, a través de él, a la vida social.

Por lo demás, la influencia de la Constitución sobre el Derecho del Trabajo no se expresa sólo a través de los preceptos que, por estar específicamente dirigidos a regular las relaciones de trabajo, conforman lo que se ha venido a denominar el “bloque de la laboralidad” dentro de la misma (en la expresión de Palomeque López, 1991: p. 21).

A su lado es preciso contemplar también el impacto que sobre él ejercen aquellos preceptos que reconocen derechos fundamentales en favor de los ciudadanos en general. Y, consecuentemente, también de aquellos que prestan su trabajo en beneficio de otro a cambio de un salario.

Los anteriores son derechos que pueden ser ejercidos igualmente en el ámbito de una relación de trabajo, caso en el que adquieren, como se ha indicado, una “dimensión” o “impregnación laboral” sobrevenidas (nuevamente, Palomeque López, *loc. cit.*). Su aplicación fuerza, no obstante, a recomponer desde bases constitucionales los esquemas tradicionales de desenvolvimiento del contrato de trabajo (Del Rey Guanter, 1992: p. 32) y a repensar los equilibrios de intereses subyacentes al mismo desde la óptica de la garantía de los derechos que, en cuanto persona, ostenta el trabajador. Una tarea que, por sorprendente que parezca, se encuentra todavía, al menos en parte, pendiente de realización.

El Derecho del Trabajo es, como producto de esta doble influencia de la norma fundamental, una disciplina jurídica especialmente condicionada desde el punto de vista constitucional, cuya enseñanza debe, con mayor razón incluso que la de otras, dar cuenta del papel de primer orden que corresponde a los principios y derechos fundamentales, tanto a la hora de diseñar o modificar sus contenidos como de interpretarlos o aplicarlos, familiarizando los estudiantes con ella y con el empleo de

los instrumentos que garantizan la supremacía del orden de valores garantizado por la Constitución.

Resultado de esta aproximación al proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho del Trabajo, realista y axiológicamente condicionada a la vez, es la afirmación de una opción metodológica plural, basada en “un triple canal sucesivo” de recopilación de información y análisis de ésta:

- a) Consideración de las normas y las categorías doctrinales y dogmáticas elaboradas a partir de ellas y recurso a la lógica y al método jurídico para su examen.
- b) Acercamiento a las circunstancias políticas, económicas y sociales que se encuentran en la base de la gestación de aquéllas, del mismo modo que al contexto social y productivo al que han de ser aplicadas, sirviéndose a tal efecto de los resultados del análisis político, económico y sociológico, y utilización de esta información para comprender las causas que explican su existencia y valorar su efectividad real o potencial.
- c) Puesta en contacto de este material con el sistema de valores que orienta y debe realizarse a través de la normatividad, expresado en la norma constitucional y los derechos y principios por ella consagrados, al objeto de valorar su legitimidad no sólo desde el punto de vista formal sino también material.

De este modo es posible coordinar de manera adecuada y coherente tres perspectivas distintas de análisis de las normas laborales –la de su validez, la de su eficacia y la de su legitimidad– a efectos de conseguir una visión total o poliédrica de la materia cuyo conocimiento se intenta que adquieran los receptores del mensaje docente. La única capaz de desvelar ante ellos su auténtica naturaleza (véase, Palomeque López, 1978: vol. II, especialmente pp. 27-30, cuyo planteamiento metodológico, postulado en principio para la labor investigadora, sirve de base a esta propuesta).

Es importante no perder de vista, finalmente, que el desarrollo de las habilidades necesarias para “movilizar” los conocimientos de tal modo adquiridos con el fin de aplicarlos a la resolución de problemas reales, relevante con carácter general tratándose de una ciencia social de voca-

ción eminentemente práctica como es el Derecho, adquiere una importancia muy singular tratándose del Derecho del Trabajo.

El sistema de fuentes del que éste se nutre se caracteriza por la habitual confluencia, para la regulación de un mismo supuesto de hecho, de una amplia gama de normas de ámbitos y rangos diversos, las cuales suelen sucederse con gran rapidez. La articulación de las mismas está presidida, además, dependiendo de los casos, bien por los criterios generales que operan en el conjunto del ordenamiento jurídico, bien incluso por una serie de principios propios guiados por preocupaciones finalistas que se condensan en la idea de protección a “favor” del trabajador (Casas Baamonde, 2003: p. 344).

La de ordenar todo este ingente complejo material normativo para extraer de él argumentos con los que ofrecer respuestas a las, a su vez, muy diversas y complejas situaciones conflictivas que en la dinámica cotidiana de las relaciones laborales pueden presentarse es, por tal razón, una habilidad hacia cuyo desarrollo debe tender de forma necesaria cualquier programa serio de formación jurídico-laboral.

2. PRINCIPIOS ORIENTADORES DE LA ACCIÓN DOCENTE

La necesidad de una enseñanza del Derecho del Trabajo más cercana a la realidad, a los valores que sustentan el ordenamiento jurídico y a la praxis responde en el fondo a una antigua aspiración de nuestra doctrina laboralista, cuyo origen se encuentra en el proceso de renovación científica de nuestra disciplina emprendido como consecuencia del cambio político y constitucional que se produjo en España a partir de la segunda mitad de los años 70 del pasado siglo (pueden verse, como ejemplos paradigmáticos de ello, los estudios de Sala Franco, 1977; Palomeque López, 1978, y, más tardíamente, Casas Baamonde, 1985; muy utilizados en este trabajo).

A pesar de ello, no es demasiado lo que se ha avanzado, más allá naturalmente de experiencias de carácter personal, en su aplicación sistemática en nuestras aulas universitarias.

La cuestión de cómo plasmar efectivamente esta propuesta renovadora se encuentra, de tal modo, aún hoy en día abierta. Necesitada, pues, de ideas y propuestas que contribuyan a hacerla efectiva.

La única manera de dar un paso adelante y superar este estancamiento es rompiendo con el carácter “circular” o “autorreferencial” que hasta el momento ha tenido la reflexión sobre la enseñanza del Derecho del Trabajo, aprovechando la oportunidad abierta por el proceso de construcción del EEES para la renovación de los métodos y las prácticas docentes imperantes en la Universidad para ponerla en contacto con aquellas contribuciones, procedentes del ámbito de la pedagogía y la didáctica, que intentan, precisamente, desarrollar instrumentos y técnicas que permitan una aproximación a los procesos de enseñanza-aprendizaje como la que se propugna para nuestra disciplina.

La propuesta de ocho principios pedagógicos dirigidos a orientar la enseñanza del Derecho del Trabajo a los fines de favorecer una aproximación realista, axiológica y argumentativa a su conocimiento, cuyo desarrollo se aborda a continuación, está inspirada en esta necesaria integración de los resultados de la reflexión pedagógica de carácter disciplinar o especializado con la general procedente del ámbito de las ciencias de la educación.

Su punto de partida se encuentra en las líneas de adaptación de las formas tradicionales de desarrollo de la enseñanza a los desafíos planteados por la sociedad de la información propuestas por Pérez Gómez (2008: pp. 88-95), cuyo enfoque se adapta con total plenitud a los objetivos que se postulan aquí para la enseñanza de la disciplina jurídica de las relaciones de trabajo y ofrecen cauces adecuados para su plasmación efectiva.

Se huye, de tal modo, del planteamiento al uso, consistente en llevar a cabo una reflexión directa sobre la manera como ha de ser utilizada cada una de las que pudiéramos denominar herramientas o técnicas instrumentales de transmisión del mensaje docente (clases magistrales, prácticas y seminarios, etc.), por entender que su correcto enfoque depende de criterios de alcance o proyección más general como los que aquí se postulan, los cuales resultan de aplicación transversal a todas ellas.

A. PONER EL ÉNFASIS EN LA PROFUNDIDAD DEL APRENDIZAJE EN VEZ DE EN LA AMPLITUD DE LA COBERTURA

En pedagogía existe, como apunta Biggs (2008: p. 68), una “inevitable tensión entre la cobertura y la profundidad”. La amplitud de contenidos,

sobre todo si va unida a la pretensión de desarrollarlos de manera metódica en sesiones presenciales, conduce de forma necesaria a la saturación, la superficialidad y la asimilación mecánica, sin aplicación y sin real comprensión (Pérez Gómez, 2008: pp. 88-89).

Concentrar la atención de forma selectiva en determinados temas, considerados fundamentales, permite en cambio su desarrollo en profundidad, con la consiguiente posibilidad de contemplarlos desde diversos ángulos y perspectivas, explorar sus conexiones con la realidad y familiarizarse con los procesos de selección de la información relevante para su comprensión y las técnicas y procedimientos a utilizar para su aplicación (nuevamente, Pérez Gómez, *loc. cit.*).

Es decir, promueve un enfoque profundo del aprendizaje, basado en la movilización de capacidades cognitivas de orden superior. El único capaz de permitir a quienes reciben la formación de servirse más adelante de los conocimientos adquiridos para enfrentarse a situaciones distintas y construir otros nuevos a partir de ellas.

La conciencia de que “el mayor enemigo de la comprensión es la cobertura” (Biggs, *loc. cit.*) ha conducido hace tiempo a plantear, ya en el ámbito de la enseñanza del Derecho del Trabajo, la conveniencia de una cuidadosa selección de los temas incluidos en el programa de la asignatura cuyo tratamiento debe abordarse de manera directa en las sesiones presenciales (véase, Palomeque López, *op. cit.*, p. 118).

Ésta es una pauta metodológica esencial si se quiere, como se ha propuesto, profundizar en la comprensión de las conexiones entre las normas laborales y la realidad social, valorar la incidencia sobre ellas del sistema de derechos contenidos en la Constitución y además desarrollar las aptitudes instrumentales necesarias para su aplicación práctica. Una compleja labor, como es evidente, reñida con el apresuramiento y la superficialidad a los que conduce la pretensión de abarcar todos y cada uno de los puntos del temario.

Esto supone, antes que nada, un replanteamiento de la función que ha de atribuirse al programa o descripción de contenidos de la asignatura, cuya inclusión dentro de la correspondiente guía docente sigue siendo preceptiva en la actualidad.

Como es obvio, el programa ha de dejar de ser considerado como un repertorio del conjunto de temas que el profesor se compromete, bien a “explicar”, bien a “desarrollar” de forma sucesiva en clase, para pasar a convertirse en una “guía” que, expresando la concepción de la asignatura manejada por quien la imparte, sirve de orientación a los estudiantes para su adecuado seguimiento a través de técnicas diversas.

La selección de los temas objeto de atención preferente, por su parte, deberá realizarse atendiendo a un triple criterio de carácter instrumental.

Así, es indudable que habrán de incluirse los temas “relativos a las señas de identidad del Derecho del Trabajo” y al “contenido nuclear de sus grandes instituciones” (Palomeque López, *op. cit.*, p. 119), ya que su asimilación profunda y contextualizada resulta imprescindible para comprender su razón de ser, así como la particular lógica que caracteriza a sus técnicas de intervención.

Adicionalmente, también es importante todo tema que “permite a los estudiantes utilizarlo o resolver problemas con él” (Biggs, *op. cit.*, p. 70), puesto que su manejo favorece el desarrollo de la dimensión aplicativa de los conocimientos, potenciando así la adquisición de ese “saber metodológico” que constituye un elemento indispensable de la formación que se pretende impartir.

Por último, resulta también conveniente considerar aquellos “temas relevantes que la atención social presente en cada caso como palpitantes”, toda vez que ello permitirá “ahondar en las conexiones norma jurídica-realidad social y política” (Palomeque López, *loc. cit.*).

Los demás contenidos incluidos en el programa, al no ser nucleares, carecer de una dimensión aplicativa particularmente significativa y encontrarse al margen del debate público, podrán ser encomendados, en cambio, a los alumnos para su preparación autónoma mediante instrumentos y técnicas distintos de los de carácter presencial, con la confianza de que, manejando una comprensión profunda de los primeros, esto no impedirá su adecuada asimilación, sino que contribuirá más bien al necesario desarrollo por los mismos de capacidades de autoaprendizaje.

B. PRESENTAR LAS INSTITUCIONES DE MANERA HISTÓRICA Y CONTEXTUALIZADA

Uno de los más radicales equívocos de la doctrina “oficial” que ha venido presidiendo la implementación en España del EEES es aquel que, con el propósito de favorecer la dimensión práctica o aplicativa de la formación que se imparte en la Universidad, atribuye un peso más importante a los métodos de aplicación de los contenidos que a éstos mismos (véase supra Cap. II.2.a).

Semejante punto de vista olvida que el conocimiento funcional, que es aquel que permite atender cuestiones prácticas y resolver problemas, solamente puede desarrollarse si se dispone de una sólida base previa de conocimientos declarativos que “poner a trabajar” para hacer frente a las situaciones planteadas (Biggs, 2008: pp. 63-64).

El conocimiento declarativo, indispensable para el dominio de cualquier disciplina, es el que actúa como base o soporte conceptual y teórico de la misma. Como tal, se adquiere esencialmente a partir de la investigación o la enseñanza, antes que de la experiencia personal. Es el conocimiento que los profesores hemos venido impartiendo tradicionalmente en nuestras clases y que aparece recogido en las bibliotecas y los libros de texto. Su función básica es aportar, a modo de “esqueleto” del saber, esquemas de pensamiento e ideas contrastadas con los que comprender los procesos o fenómenos que constituyen el objeto de la disciplina de la que se trata. Su conjunción o combinación con el conocimiento procedimental, que implica saber cómo hacer las cosas, y el conocimiento condicional, que supone ser consciente de cuándo hacerlas y por qué, es la que da como resultado el conocimiento funcional o aplicativo, que se sitúa de tal forma en un plano de mayor dificultad y alcance, al requerir de las tres clases de conocimiento antes referidas para hacerse operativo (véase, nuevamente, Biggs, *op. cit.*, pp. 63-65, con alusión a las distintas clases o tipos de conocimiento mencionadas aquí).

Siendo el Derecho del Trabajo, como todo Derecho, una disciplina de carácter prescriptivo en vez de experimental, la posesión de una sólida base de conocimientos declarativos de naturaleza disciplinar constituye el presupuesto ineludible de la formación de quienes han de dedicarse luego a su ejercicio o se plantean profundizar en su conocimiento.

Familiarizar a los estudiantes con los contenidos normativos, doctrinales y jurisprudenciales que dan consistencia a nuestra disciplina constituye, por ello, la primera tarea de quien se propone enseñar Derecho del Trabajo.

Una comprensión profunda del sentido de estos conocimientos, que evite la tendencia al dogmatismo tan frecuente entre los juristas, requiere, no obstante, que todo este material sea presentado de una manera crítica, capaz de poner de manifiesto sus vacíos y contradicciones, así como su carácter eminentemente relativo y contingente.

La anterior es una tarea que solamente puede ser abordada con éxito combinando la crítica *ad intra* de los contenidos que se enseñan, sirviéndose para ello de las tradicionales herramientas proporcionadas por el método jurídico, con una aproximación *ad extra* a los distintos factores o elementos de orden contextual (históricos, sociales, económicos, políticos) que contribuyen a explicar su génesis, dan cuenta de su función y ponen de manifiesto sus interacciones con la realidad a la que han de ser aplicados.

De más está insistir en la importancia que posee, dentro de la primera de tales aproximaciones, el examen del impacto de las previsiones constitucionales sobre los contenidos que se estudian. El recurso habitual a este tipo de análisis resulta indispensable para enmarcar la comprensión de las soluciones normativas de nuestra disciplina dentro del sistema de valores que da sustento al modelo de Estado Social y Democrático de Derecho, dentro del cual cobran sentido como una de las más emblemáticas manifestaciones del valor igualdad, trascendiendo así los estrechos márgenes de una lectura exclusivamente formalista de sus contenidos, por completo desconectada de su función última y de los referentes axiológicos sobre los que se asienta.

Por lo que se refiere a la segunda de tales aproximaciones, es importante destacar que una labor de diagnóstico exclusivamente situacional y un conocimiento meramente operativo de las normas jurídico-laborales, como los que propiciaría una aproximación al Derecho del Trabajo ignorante de sus condicionantes materiales, dejan sin responder cuestiones fundamentales para la comprensión y el manejo crítico y con sentido del mismo, como son “el porqué de esa situación y ese funcionamiento nor-

mativo”, “el porqué de sus grandes núcleos normativos y de los conceptos e instituciones acuñados por la dogmática iuslaboralista” y la “función y finalidad efectivas (económica, política e ideológica)” que las mismas desempeñan en la realidad social (Casas Baamonde, 1885: p. 387). Además, claro está, de ser incapaces de aportar elementos útiles para asimilar los cambios a los que se ve sometido de manera constante e intensa este sector del ordenamiento jurídico.

“En lugar de centrarse en ‘la mera explicitación de un material informativo, mutable y perecedero’, la enseñanza del Derecho del Trabajo deberá optar, así pues, por ‘la transmisión del aparato instrumental’ necesario para una comprensión ‘completa y provechosa’ del mismo, capaz no solamente de permitir a los estudiantes su manejo desde el punto de vista de la técnica jurídica, sino de ‘despertar’ en ellos un conocimiento crítico de las conexiones de la norma laboral con la realidad social” (Palomeque López, 1978: vol. II, p. 114).

Naturalmente, lo que de tal manera se propone no es la conversión de la enseñanza del Derecho del Trabajo en una más que tediosa sucesión de exposiciones de los “antecedentes históricos” de todos y cada uno de sus componentes, en el fondo igualmente dogmática.

De lo que se trata es, más bien, de destacar los condicionamientos históricos que han contribuido a configurar la fisonomía actual de sus elementos más relevantes, poniendo en claro su natural mutabilidad y su carácter eminentemente político. Y, sobre todo, de poner de manifiesto los procesos históricos que explican su nacimiento y permiten desvelar su razón de ser o función histórica, además de dar cuenta de su peculiar ámbito de aplicación y sus singulares fórmulas de intervención.

Por su parte, lo que con la aproximación interdisciplinar a los contenidos de la materia se pretende no es tampoco transformar la enseñanza del Derecho del Trabajo en una suerte de sucedáneo de la disciplina que se conoce con el nombre de Relaciones Industriales o de llenar las clases de una insufrible retahíla de cifras y datos estadísticos. Antes bien, de lo que se trata es, más sencillamente, de manejar en el proceso de enseñanza-aprendizaje elementos que permitan contemplar las categorías jurídico-laborales en el contexto en el que se desenvuelven, pero sin perder de vista el papel central de éstas.

De la misma forma que la enseñanza del Derecho del Trabajo no puede situarse al margen de la realidad que le sirve de base, tampoco puede desconocer los aspectos metodológicos de su construcción y los datos que proporciona el Derecho objetivo. No sólo el formalismo docente, a través del cual se hace abstracción del contexto social que dota a la norma laboral de su concreta morfología, está abocado al fracaso. También el método didáctico que acrecienta la vertiente social de las normas hasta difuminar su componente prescriptivo, conduce a resultados igualmente insatisfactorios.

De allí que la enseñanza del Derecho del Trabajo haya de combinar, en un equilibrio siempre difícil de alcanzar, ambas vertientes. Enseñar Derecho del Trabajo implicará, pues, contribuir a que el alumno se familiarice, tanto con los aspectos jurídico-formales y las categorías abstractas, como con el marco contextual dentro del cual las mismas se desenvuelven.

Esta aproximación al conocimiento de nuestra disciplina es impensable sin una dosis importante de trabajo autónomo del alumno. La razón para ello no se encuentra sólo, ni principalmente, en la imposibilidad de desarrollar de manera exhaustiva y contextualizada incluso los temas que se haya decidido seleccionar para su tratamiento en las sesiones presenciales. Tan importante o más que lo anterior resulta, en realidad, que los estudiantes lleven a cabo por su cuenta, aunque bajo la dirección del profesor, labores de indagación sobre los distintos aspectos y perspectivas desde los cuales han de enfocarse los temas propuestos, ya que ello les permitirá trascender el papel de meros receptores de la información, aun contextualizada, y adquirir la capacidad de realizar por sí mismos ese acercamiento ante problemas o situaciones distintas. Es decir, aprender a servirse del método interdisciplinar para construir nuevos conocimientos.

Desde esta perspectiva, el Proceso de Bolonia, con su énfasis en el trabajo autónomo del alumno y la consideración de éste como responsable de su aprendizaje, abre una oportunidad de primer orden para el impulso de este tipo de formación, que se ve a partir de ahora claramente legitimada.

De todas formas, por más que esta clase de trabajo de los estudiantes, por lo general vinculado a la consulta de materiales de lectura y fuentes

de información complementarias, sea importante, no está en condiciones de suplir el papel central que compete dentro del proceso de enseñanza a los instrumentos de comunicación directa entre el profesor y los alumnos. Es decir, a las sesiones presenciales.

Como se ha apuntado, el acceso a fuentes complementarias de información en ningún caso está en condiciones de “sentar con plenitud las bases para articular la formación conscientemente crítica de los estudiantes de Derecho del Trabajo”, ya que ésta pasa necesariamente “por el contacto, la pregunta directa, el debate y la relación personal y activa con el o los profesores” (Palomeque López, 1978: vol. II, p. 119).

La docencia presencial constituye, de tal modo, “el instrumento primario de sustentación de la actividad docente” dentro del modelo realista de enseñanza propuesto, como apunta Palomeque López (*loc. cit.*), cumpliendo el trabajo autónomo del alumno un rol complementario, aunque importante, de alimentación de información y ejercicio de las habilidades primariamente puestas en práctica y ensayadas en contacto directo con el profesor. Un profesor que deberá actuar, en todo caso, de una manera diferente de la tradicional, más como “un agente de transformación del conocimiento, que ayude a los estudiantes a interpretar y a construir sus propios conocimientos” (Biggs, 2008: p. 132), que como un mero transmisor de información.

C. DESTACAR LA IMPORTANCIA CLAVE DE LOS MODELOS, LAS IDEAS Y LOS ESQUEMAS DE PENSAMIENTO PROPIOS DEL RAZONAMIENTO DISCIPLINAR

En la sociedad de la información los datos se encuentran al alcance de un toque de ratón. No así el conocimiento. Éste exige, como se ha puesto de relieve con anterioridad, la adquisición o construcción por el sujeto que aprende de modelos mentales, métodos de trabajo y teorías contrastadas que le permitan procesar racionalmente el inagotable volumen de información al que le es posible acceder en la actualidad con el fin de utilizarlo “para interpretar e intervenir de la mejor manera posible en la realidad” (Pérez Gómez, 2008: p. 88. El desarrollo del tema en supra Cap. II.3.4).

Lo que se acaba de señalar supone que el conocimiento tiene como uno de sus componentes fundamentales el manejo de las grandes es-

estructuras de pensamiento e ideas fundamentales que subyacen y dan consistencia a los contenidos de la disciplina de la que se trata.

Es por ello que desde la pedagogía se destaca con particular énfasis la necesidad de insistir, a la hora de enseñar cualquier materia, más que en la presentación de datos aislados y su posterior retención memorística, en que los estudiantes “lleguen a comprender la estructura” (Biggs, 2008: p. 101) y se familiaricen con lo que significa “pensar utilizando los estándares y los procedimientos de la disciplina” (Bain, 2005: p. 69).

La tarea de “atraer a los estudiantes al razonamiento disciplinar”, de forma que éstos puedan “pensar sobre la información y las ideas” que se suscitan “a la manera” de los expertos de la disciplina, por decirlo en palabras de Bain (*op. cit.*, p. 130), exige del profesor una sensibilidad especial a la hora de proponer y plantear los temas a los estudiantes, que sea capaz de transmitirles, no sólo su sentido patente, sino la estructura conceptual que a ellos subyace. Y, sobre todo, que les permita reflexionar sobre ella al objeto de captar los presupuestos que se sitúan en el núcleo de la disciplina o conforma su esencia. Es decir, actuar como “aprendices autoconscientes”, con capacidad para reflexionar sobre las bases de su propio aprendizaje (Bain, *op. cit.*, p. 69).

Éste es, ciertamente, un conocimiento muy vinculado con la habilidad para resolver problemas y atender a situaciones reales, pero que no se confunde con ella, ya que lo que aporta no es el método sino, más bien, los fundamentos con los cuales el sujeto debe aproximarse a ellos.

Como tal, lo que exige del docente es una enseñanza razonada en todo momento desde las bases de la disciplina que imparte y a la vez abierta a la reflexión sobre su sentido y su utilidad. Presentar la estructura de los temas de forma cerrada y dogmática, por tanto, poco ayuda a este proceso, ya que impide a los estudiantes reflexionar sobre ella para captar su esencia de forma dinámica.

Ello deberá hacerse, por contra, de manera abierta y problemática, presentando los mencionados esquemas básicos de razonamiento, antes que como formulaciones abstractas, “como instrumentos operativos para entender la vida en los distintos campos del saber y del hacer”. Unos instrumentos a partir de los cuales los datos y las informaciones de

carácter específico “adquieren vida” y pueden ser comprendidos e interpretados en su auténtica dimensión (véase, Pérez Gómez, *op. cit.*, p. 89).

Aunque la anterior es una exigencia aplicable a la enseñanza de cualquier disciplina académica o científica, cobra un relieve especial tratándose de una de tan acusada singularidad, incluso dentro de la “familia” del Derecho Privado, como es el Derecho del Trabajo.

Enseñar Derecho del Trabajo no puede consistir sólo, y seguramente ni siquiera principalmente, en presentar los contenidos de sus más relevantes instituciones. Más importante que ello resulta que, al hacerlo, se consiga despertar en los estudiantes la conciencia de la particular “óptica” desde la que éste contempla las relaciones jurídicas de trabajo dependiente que constituyen su objeto diferenciado de regulación, las ideas o presupuestos ideológicos en los que la misma se sustenta (asimetría entre las partes en vez de igualdad formal, intervención equilibradora en lugar de abstencionismo normativo y entendimiento colectivo en sustitución del individual), los instrumentos singulares a través de los cuales se expresa (normas estatales imperativas e inderogables y convenios colectivos dotados de la eficacia propia de éstas) y el consecuente sentido que tienen las soluciones normativas en él contenidas.

Si, con arreglo a este planteamiento general, aprender Derecho debe suponer aprender a pensar como lo hace un jurista, como apunta Atienza (2006: p. 18), aprender Derecho del Trabajo ha de implicar favorecer que los estudiantes adquieran las herramientas conceptuales y metodológicas que les permitan contemplar las normas laborales y la realidad acotada por ellas “con ojos de laboralista”.

Es más, desde esta perspectiva tiene una relevancia fundamental el rol arquetípico del profesor como modelo de profesional que ha captado la esencia de su disciplina y que sabe transmitirla de forma activa, con claridad y con entusiasmo, favoreciendo la identificación de los estudiantes y su compromiso activo con el proceso de enseñanza-aprendizaje (Morales Vallejo, 2008: p. 24. Véase también Zusman Tinman, 2009, p. 75, destacando cómo los mejores profesores son los “modelos a seguir”).

D. EXPRESAR SIEMPRE LA DIMENSIÓN OPERATIVA DE LOS CONOCIMIENTOS Y SU UTILIDAD PARA COMPRENDER LOS PROBLEMAS Y ACTUAR SOBRE ELLOS

La mejor manera de despertar el interés de los estudiantes por los contenidos que se enseñan, así como de favorecer una comprensión profunda de su sentido, es poniendo siempre de manifiesto el “valor de uso” que los mismos tienen. Es decir, destacando su utilidad para enfocar adecuadamente los problemas que plantea la aplicación práctica de la disciplina y resolverlos de manera eficaz (Pérez Gómez, 2008: p. 89).

Éste es, por lo demás, un conocimiento indispensable para favorecer, como se postula aquí, una enseñanza volcada en el desarrollo de las habilidades que permitan a los estudiantes aplicar los conocimientos que se enseñan para satisfacer las necesidades sociales para las que han sido creados. Menos dogmática y más argumentativa, según se dijo.

Para poner de relieve la dimensión operativa de los conocimientos que se enseñan es indispensable, antes que nada, llevar a cabo un desarrollo de los mismos atento a la función social que les corresponde y a sus interacciones con la realidad, como la que se ha propuesto en las páginas presentes.

La manera más directa, operativa y útil de expresarla está representada, empero, por el recurso sistemático a ejemplos de carácter ilustrativo, mejor si basados en situaciones de la vida cotidiana (Pérez Gómez, *loc. cit.*). Su empleo constante en todo tipo de sesiones de trabajo con los alumnos constituye, por ello, una herramienta pedagógica fundamental.

Naturalmente, la utilidad de esta aproximación “pragmática” se multiplica si lo que se intenta no es simplemente que los estudiantes “tengan noticias” de la utilidad de lo que aprenden a través del profesor, sino que consigan “razonar” esa utilidad guiados por él. Las herramientas para ello estarían constituidas por las distintas fórmulas de enseñanza activa y participativa que serán objeto de atención en los apartados siguientes, a los cuales se remite (véase, *infra*, 2.E y 2.F).

No es preciso insistir en que la enseñanza de una disciplina tan apegada a la realidad y tan volcada a ejercer una influencia transformadora sobre ella como es el Derecho del Trabajo, precisa con especial intensidad de esta aproximación especialmente atenta y consciente de la proyección

de sus contenidos sobre las relaciones que busca ordenar, así como de los instrumentos de los que se sirve (el uso frecuente de ejemplos y el recurso a técnicas activas de enseñanza).

Sólo así, tomando conciencia de esta proyección, los alumnos estarán en condiciones de superar la aparente "frialidad" que acompaña inevitablemente a la presentación puramente aséptica en sus instituciones y contenidos básicos y tomar conciencia de cómo las mismas están dirigidas a ofrecer respuestas de signo equilibrador a los problemas reales de las mujeres y los hombres que trabajan.

E. CONFIGURAR EL APRENDIZAJE COMO UN PROCESO ACTIVO DE INDAGACIÓN

Los estudios sobre el aprendizaje ponen de manifiesto la existencia de una fuerte correlación entre el grado de actividad e implicación de quien aprende y la eficiencia y profundidad del mismo (Biggs, 2008: p. 104, citando a Wittrock). Lo que los alumnos recuerdan y aprenden es, antes que lo que se les ha transmitido, aquello en lo que se han involucrado de manera consciente y activa (Zusman Tinman, 2009: p. 78, con cita de Tribe).

"De allí la importancia de configurar el aprendizaje como un proceso activo de indagación, basado en la implicación activa de los estudiantes en la solución de cuestiones o problemas nuevos para ellos o el descubrimiento de aspectos novedosos de situaciones ya conocidas" (Pérez Gómez, 2008: p. 91).

"Ésta es una preocupación que, de un modo u otro, se encuentra presente en la mayor parte de textos a través de los cuales se reflexiona sobre la mejor manera de enseñar Derecho en general. Y también, naturalmente, en los que se plantean cómo enseñar adecuadamente Derecho del Trabajo. El fomento de la 'participación' de los estudiantes constituye, a tal efecto, el mecanismo al que suele aludirse de forma unánime, aunque por lo general sin aportar mayores especificaciones sobre aquello en lo que ésta ha de consistir" (véase, por todos, Casas Baamonde, 1985: p. 391).

Para que la participación de los estudiantes esté en condiciones de promover un conocimiento profundo de la disciplina jurídico-laboral,

además de contextualizado y volcado hacia el desarrollo de la dimensión argumentativa de su práctica, como el que aquí se propugna, debe reunir condiciones especiales que no se satisfacen con la sola apertura del profesor, sin duda indispensable y muy valiosa, a atender las preguntas y satisfacer las dudas de los alumnos.

De lo que se trata es de algo bastante más relevante y profundo: de convertir el razonamiento autónomo, la experiencia y la implicación activa de los estudiantes en uno de los elementos centrales del proceso de enseñanza de nuestra disciplina. De conseguir que los mismos comprendan y sepan aplicar sus contenidos e instituciones sobre la base de haber pensado sobre su sentido y de haberlos utilizado por sí mismos.

La anterior es una preocupación que es llevada a su máxima expresión en las escuelas de Derecho de los países del *Common Law* a través del recurso, bien al llamado “método empírico” o “socrático”, basado en la formulación de preguntas o problemas relevantes y su discusión abierta en clase (véase Zusman Tinman, *op. cit.*, pp. 78-80 y 85-88), bien al “método del caso”, centrado en el debate en torno a pronunciamientos judiciales (véase, Vargas Vasserot, 2009: pp. 197-200).

La traslación de estos métodos, pensados a partir de y para sistemas pertenecientes a una tradición jurídica distinta de la nuestra, dentro de la cual tienen un peso muy superior la praxis jurisprudencial y el ejercicio de destrezas legales, plantea no pocas dificultades, al menos si lo que se pretende es convertirlos en el eje central o el instrumento exclusivo de desarrollo de los procesos de enseñanza.

En particular, la escasa relevancia que estos métodos conceden a la formación de base del carácter disciplinar, a partir de la idea de que los conocimientos pueden ser adquiridos por los estudiantes de forma inductiva, mediante la sola discusión de problemas o casos de fuente jurisprudencial, choca frontalmente con la importancia capital que dentro de los sistemas de tradición romano-germánica tiene el conocimiento de los componentes normativos y conceptuales de cada disciplina jurídica para su adecuado manejo.

Pero si prescindir de una explícita formación disciplinar no es posible para cualquier jurista de formación continental, lo que sí resulta viable –y además necesario– es replantearse la manera como aproximarse

a ella con el fin de dar lugar a un conocimiento razonado, activo y problemático del ordenamiento jurídico.

Esto exige, antes que cualquier otra cosa, repensar el uso de las técnicas instrumentales de transmisión del mensaje docente, empezando por las denominadas clases “teóricas” o “magistrales”.

Es obvio que un enfoque de este instrumento desde la perspectiva del fomento del aprendizaje activo de los estudiantes sólo resulta posible si éstas son “menos teóricas” y “menos magistrales” de lo que han venido siendo.

El indicado es un objetivo que puede ser alcanzado de diversas maneras. Entre ellas, quizá la que más se adapta a nuestra manera de entender el Derecho es la que se basa en el empleo de técnicas dirigidas a favorecer un desarrollo problemático y no puramente lineal de los temas.

La fórmula más adecuada para ello viene dada por el planteamiento, como vía de entrada o de profundización en el examen de los contenidos que se estudian, de “una pregunta o un problema intrigante”, vinculados por lo general con la dimensión práctica u operativa de los mismos (Bain, 2006: p. 122) y el recurso al “método mayéutico”, basado en la discusión y la defensa de opiniones contrapuestas, para su solución a lo largo de la clase (Palomeque López, 1978: vol. II, p. 120).

Naturalmente, no se trata de que, al modo del método socrático, el debate ocupe por completo el lugar de la clase y termine por sustituirla, sino más bien de que se articule de forma adecuada con ésta, de manera que se convierta en un instrumento para optimizar su virtualidad como herramienta pedagógica.

Para ello, el profesor deberá empezar por ofrecer elementos de juicio que ayuden a los estudiantes a comprender el significado de la cuestión planteada e invitarlos a ensayar sus propias respuestas para ella. El siguiente paso vendrá dado por la utilización del desarrollo de la clase para dar explicaciones y avanzar argumentos que contribuyan a la construcción de la solución del problema. Finalmente, la sesión habrá de concluir con elaboración, a partir de la interacción entre los elementos surgidos en el debate y los contenidos examinados, de conclusiones provechosas para la comprensión profunda del tema. O incluso con el plan-

teamiento, a partir de las conclusiones alcanzadas, de nuevas preguntas que anticipen las cuestiones o problemas a analizar en las siguientes clases o inciten a los estudiantes a seguir indagando por su cuenta (véase, con amplitud, Bain, *op. cit.*, pp. 114-119).

La utilidad y viabilidad de esta manera de enfocar el desarrollo de las clases se refuerzan si se recomienda o exige, con carácter previo a su desarrollo, la consulta de materiales, se trate de manuales o textos básicos o de lecturas de contenido más avanzado. Esto no sólo ahorra al profesor la tarea de hacer referencia a los contenidos normativos y doctrinales básicos del tema, permitiéndole centrar su atención en el análisis de los principales problemas que ambos plantean, sino que sirve para introducir a los alumnos en el conocimiento de dichos problemas, favoreciendo y motivando su participación razonada.

Naturalmente, si se parte de una base de lecturas adecuada y suficiente, tampoco existe inconveniente para que la clase pueda desarrollarse íntegramente de forma activa, más próxima en su dinámica, aunque no en su preparación, al método socrático.

De más está insistir en que esta forma de aproximación al mensaje docente resulta particularmente útil para poner en contacto a los estudiantes con la estructura y el funcionamiento dinámicos del ordenamiento jurídico-laboral. Un resultado imposible de alcanzar si lo que se pretende es llevar a cabo una descripción más o menos "exhaustiva" pero finalmente estática de sus contenidos, la cual terminará por quedar desfasada ante el dinamismo que, aun siendo inherente a cualquier aspecto de la vida social, cobra especial relieve tratándose del Derecho del Trabajo.

Por lo demás, plantearse la utilización de este enfoque para la enseñanza de nuestra disciplina, no con carácter incidental sino ordinario, supone poner en entredicho la clásica división, por cierto recogida incluso con mayor fuerza en los planes de estudios puestos en marcha a partir de la implementación del Proceso de Bolonia, entre "clases teóricas" y "clases prácticas". O, en todo caso, la radical separación de roles entre ambas.

Como se ha visto, para cumplir a cabalidad con su función, las llamadas clases teóricas deben tener o incluir necesariamente un componente o enfoque dinámico u operativo, práctico en suma, que incite a los estudian-

tes a implicarse en su comprensión y a captar el sentido profundo de todos sus contenidos. Del mismo modo que, según se ha adelantado y habrá ocasión de explicar con detalle más adelante (véase, *infra*, 2.F), las calificadas como clases prácticas sólo tienen sentido si sirven para “poner en movimiento” los fundamentos de la disciplina, profundizando en el conocimiento de su funcionamiento y descubriendo su utilidad y las formas de servirse de ellos para hacer frente a problemas y conflictos reales.

Debe indicarse, finalmente, que la configuración del aprendizaje como un proceso activo de indagación no sólo exige un nuevo enfoque de las actividades docentes presenciales. Precisa también de una utilización distinta del trabajo autónomo del alumno. Éste debe pasar a ser concebido, a más que como una herramienta auxiliar para la preparación de las sesiones presenciales teóricas y prácticas, a partir de la lectura de materiales previamente seleccionados por el profesor, como un espacio abierto a la búsqueda autónoma de referentes para el aprendizaje y su utilización para construir nuevas aproximaciones y encontrar nuevos significados para las cuestiones implicadas en la enseñanza. Un proceso que debe, naturalmente, ser incitado y valorado de forma adecuada por el profesor.

F. IMPLICAR A LOS ESTUDIANTES EN ACTIVIDADES CON SENTIDO, BASADAS EN LA RECREACIÓN DE SITUACIONES Y CONTEXTOS REALES

El objetivo último del proceso de formación en cualquier disciplina académica o científica no es solamente, como se dejó dicho en su momento, ofrecer a sus destinatarios una base integrada y sólida de conocimientos de orden teórico, sino también promover la adquisición por parte de los mismos de las aptitudes y capacidades necesarias para hacer frente a partir de ella a situaciones o problemas específicos de orden práctico, adoptando las decisiones adecuadas para su solución.

Aunque esta última es una habilidad que no se adquiere de forma plena sino a través de la práctica profesional, según ponen de manifiesto los estudios sobre el “conocimiento experto” (véase, *supra*, Cap. II.2.C), la Universidad puede y debe sentar las bases que faciliten esa inserción futura de los conocimientos en el contexto al que han de ser aplicados, mediante la preparación en el empleo de las técnicas e instrumentos que la hacen posible.

Este adiestramiento, que tiene una dimensión específica, muy vinculada ciertamente a la formación académica pero no identificable de forma absoluta con ella, precisa para cumplir su función de manera óptima de la implicación de los estudiantes en “actividades con sentido”, basadas en la realización de “tareas auténticas sobre situaciones y contextos reales”, que les permitan entender los conocimientos, no como ideas inertes y privadas de virtualidad, sino como “herramientas privilegiadas de comprensión y actuación” (Pérez Gómez, 2008: p. 90).

Aplicado al ámbito de la enseñanza del Derecho en general, y particularmente a la del Derecho del Trabajo, lo que se acaba de señalar impone, en primer término, la conveniencia de dedicar un espacio específico a la formación de la capacidad de los estudiantes de resolver problemas y cuestiones prácticas a partir de los conocimientos previamente adquiridos. Es decir, de la aptitud de extraer de la formación adquirida y el estudio del ordenamiento elementos de juicio y razones jurídicamente atendibles con las que ofrecer una respuesta fundada desde el punto de vista técnico para los mismos.

“La formación de la capacidad de razonar jurídicamente, que es de lo que a fin de cuentas se trata, requiere del desarrollo de un conjunto de habilidades de carácter instrumental que no son privativas únicamente de nuestra disciplina, como son las de: a) identificar el problema central que en cada caso se plantea; b) reconstruir de forma detallada los hechos relevantes del mismo; c) seleccionar las normas que resultan en principio aplicables; d) determinar los problemas jurídicos y de hecho a ser analizados y sus puntos controvertidos; e) establecer cuáles son las posiciones que pueden ser asumidas en relación con tales problemas y las razones que podrían servir para sustentarlas; f) elegir los argumentos a utilizar para sustentar el propio punto de vista, y g) tomar decisiones coherentes con todo lo anterior” (conforme a la síntesis de Morales Luna, 2010: p. 242).

Como tal, ésta es una formación que, al menos en lo que a sus bases se refiere, deben poseer ya quienes estudian Derecho del Trabajo. Incluirla de forma específica y singularizada aquí no sólo se justifica por la necesidad de dar continuidad a ese adiestramiento general, sino por las especialidades tan acusadas que caracterizan al ordenamiento jurídico-laboral, tanto en lo que respecta a la construcción de sus instituciones

y soluciones normativas, inspiradas en una lógica y unos principios claramente divergentes de los que operan en otros sectores del ordenamiento jurídico, como a las fórmulas de articulación y aplicación de los distintos instrumentos reguladores de los que se sirve, no asimilables del todo a los que rigen con carácter general.

La formación en el empleo de “los mecanismos prácticos de inserción de la norma en la realidad social de base”, por utilizar la elocuente fórmula de síntesis acuñada por Palomeque López (1978: vol. II, p. 131), precisa del empleo, como instrumento esencial de trabajo, de supuestos prácticos, a través de cuya resolución deberá ensayar el estudiante la aplicación de las herramientas conceptuales y metodológicas puestas a su alcance.

Para cumplir adecuadamente este papel, los casos propuestos habrán de reunir al menos dos condiciones esenciales.

En primer lugar, no deberán ser casos puramente hipotéticos o “de laboratorio”, ajenos por completo a la dinámica de las relaciones laborales, sino casos reales, extraídos de la experiencia de aplicación del ordenamiento laboral, que permitan a los estudiantes familiarizarse con los auténticos problemas que el mismo plantea y comprobar la utilidad de los conocimientos adquiridos para su solución adecuada.

En segundo lugar, tampoco es conveniente que se trate de “casos fáciles” o de solución única, útiles exclusivamente para aprender de forma repetitiva cierto tipo de habilidades de naturaleza instrumental, sino más bien “casos difíciles” (*hard cases*), cuya solución admite, con dosis suficientes de razonabilidad, más de una respuesta fundada desde el punto de vista jurídico, ya que sólo los casos de este tipo están en condiciones de confrontar a los estudiantes con la posible existencia de razones y argumentos jurídicos de distinto orden y entidad entre los cuales es preciso optar de manera justificada para su solución. Y de ejercitarlos en el desarrollo de esta tarea, claro está (véase, Figueruelo Burrieza, 2010: p. 107, con alusión a aquellos casos “cuya resolución seguramente acabará siendo insatisfactoria sea cual sea el sentido de la decisión última”).

Desde ambas perspectivas, es indudable que la jurisprudencia proporciona un arsenal de situaciones controvertidas extraídas de la propia conflictividad de las relaciones laborales, cuya riqueza supera con creces

cualquier otra fuente de información para el planteamiento de situaciones prácticas a resolver por los estudiantes.

La utilización de la jurisprudencia, sobre todo si viene determinada por el empleo de la sentencia misma como material de trabajo, plantea, no obstante, importantes inconvenientes.

Antes que nada porque puede transmitir de forma errónea a los estudiantes la sensación de que los supuestos que se examinarán tienen una única solución "correcta", coincidente con la que le han dado los órganos judiciales, que ellos habrán de "descubrir" y "asimilar". La capacidad de razonar de forma autónoma y optar entre soluciones diversas, todas en principio factibles, puede terminar este modo trastocándose en un ejercicio de asunción dogmática y acrítica de lo razonado por otros, muy poco recomendable.

Además, el uso recurrente de esta clase de materiales es capaz de trasladar una visión extremadamente simplista y a la vez confrontacional de lo que es el ejercicio profesional en el ámbito del Derecho del Trabajo, toda vez que puede llevar a los alumnos a pensar que la consulta de la jurisprudencia y la búsqueda de precedentes judiciales, en vez de la crítica y el razonamiento propios, son las únicas herramientas que necesitarán en la práctica, y que el enfrentamiento ante los tribunales, en vez del diálogo y la transacción tan característicos y necesarios dentro de la dinámica real de las relaciones laborales, constituye la forma normal y deseable de solución de los conflictos entre trabajadores y empresarios (véase, sobre estos inconvenientes, con más amplitud, Alfonso Mellado, 2010: p. 151).

Una buena manera de paliar estos inconvenientes, amén del empleo de otro tipo de materiales, está constituida por la disociación, a la hora de plantear los supuestos prácticos, entre los hechos que motivan la controversia y la solución que a la misma haya ofrecido el tribunal del que se trate. Resulta obvio que, mientras los primeros, incluso de forma idéntica a como aparecen reflejados en la sentencia, constituyen una magnífica base para planteamiento de supuestos prácticos, el apartado de los fundamentos jurídicos no debería hacerse explícito inicialmente a los estudiantes, so pena de matar desde el principio cualquier intento de razonamiento autónomo. A lo sumo, luego de debatir el caso de manera

exhaustiva en clase, será razonable hacer explícita la solución adoptada por los órganos judiciales, bien que no tanto para determinar cuál de las propuestas en clase es la “correcta” por coincidir con ella, sino más bien para someterla a la crítica a partir de la indagación realizada por los alumnos con la guía del profesor.

Conviene indicar, finalmente, que este adiestramiento exige la planificación de sesiones específicas de tipo práctico que se desarrollen de manera paralela y autónoma a las dedicadas a la formación sobre los contenidos fundamentales de la disciplina.

Desde esta perspectiva, el énfasis puesto por los impulsores del Proceso de Bolonia en la formación “práctica” de los estudiantes, que ha desembocado en la sistemática inclusión en los planes de estudios del Grado en Derecho de “clases prácticas”, abre la posibilidad y el espacio para que esta formación pueda tener lugar de forma detenida y provechosa.

G. GENERAR EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE DIVERSAS

Una de las recomendaciones más frecuentes y atinadas de quienes se dedican al estudio de los procesos de aprendizaje es aquella que aconseja no encasillarse en el empleo de un único método de enseñanza, por adecuado que éste pudiera parecer en principio. Frente a ello, se apunta la conveniencia de dar lugar a experiencias de aprendizaje diversas (Bain, 2005: p. 132), mediante la utilización de una variedad de métodos docentes y recursos pedagógicos (Pérez Gómez, 2008: p. 90).

Las razones para ello son al menos dos. La primera se vincula con el carácter complementario que las distintas técnicas docentes tienen a efectos de favorecer un aprendizaje profundo y no meramente superficial. Como apunta Biggs, “aprendemos a través de distintas modalidades sensoriales y cuanto más se refuerza una modalidad u otra, más eficaz es el aprendizaje” (2008: p. 105). Adicionalmente, debe tenerse presente que resulta altamente improbable que “un método de enseñanza concreto sea eficaz y adecuado para cualquier objetivo de aprendizaje, en cualquier contexto y para cualquier ámbito de conocimiento” (Pérez Gómez, *loc. cit.*).

En consecuencia, incluso dentro de una misma disciplina es aconsejable la pluralidad metodológica, a los fines de reforzar la profundidad del aprendizaje y adaptar su enseñanza a los objetivos que en cada caso se persigan.

Esta necesidad es tanto mayor si de lo que se trata es de favorecer, como ocurre en nuestro caso, una aproximación realista, a la vez que atenta a sus dimensiones axiológica y aplicada, de una disciplina jurídica singular como pocas como es el Derecho del Trabajo.

Con este ambicioso planteamiento de partida, resulta absolutamente claro que la metodología docente “no puede reducirse a una relación de *numerus clausus* ni a un *vademecum* cerrado”, sino que habrá de adoptar “aquellos cauces de expresión que en cada caso posibiliten la realización del objetivo” que con la enseñanza se pretende (Palomeque López, 1978: vol. II, p. 133).

Al carácter necesariamente interdisciplinar de aproximación al conocimiento del Derecho del Trabajo que se propugna, en coherencia con el punto de vista realista en vez de positivista del que se parte, debe corresponder, en consecuencia, la asunción del pluralismo metodológico como fórmula más idónea para favorecer un aprendizaje coherente con ella.

Este pluralismo metodológico debe expresarse tanto en el planteamiento de las llamadas sesiones teóricas como de las clases prácticas, así como en el trabajo autónomo del alumno, que debe acompañar y complementar ambas.

Aunque en principio, como se dejó dicho en las páginas precedentes, la técnica que con carácter general se adapta mejor a los objetivos que con enseñanza del Derecho del Trabajo se pretenden es aquella que articula el primer tipo de sesiones a partir del planteamiento de cuestiones intrigantes o problemáticas, en cuya comprensión habrá de avanzarse a partir de las explicaciones del profesor y las intervenciones y el debate entre los alumnos (véase *supra* 2.E), existen otras herramientas pedagógicas de carácter particularmente activo y dinámico, a las que resulta necesario recurrir con el objeto de desarrollar la capacidad de los estudiantes de enfrentarse a situaciones nuevas, indagar por sí mismos y construir de forma autónoma significados y conocimientos. “La intensi-

dad de estas técnicas, basadas todas en una profundización de la actividad de los estudiantes, puede ser diversa. Ésta puede ir, desde un primer escalón, donde lo que se hace es desarrollar la clase a partir de la discusión en torno a una o más lecturas previamente seleccionadas por el profesor; pasando por un nivel intermedio, en el que la misma se articula en torno a una o varias exposiciones preparadas por los alumnos, que sirven de punto de partida para el debate; hasta llegar a fórmulas basadas en el denominado 'aprendizaje basado en problemas', que parte del planteamiento de situaciones problemáticas para favorecer, a través de su solución, la adquisición de conocimientos y destrezas relacionadas con la aplicación de éstos" (véase, Prieto Navarro, 2008: pp. 91-116).

Esta última es, con todo, una técnica que admite, a su vez, dos variantes de distinta intensidad. Una primera, más articulada, en la que se ofrecen, al lado de la cuestión problemática, textos o materiales de lectura a partir de cuyo estudio los alumnos deberán aproximarse a su solución. Y otra menos estructurada en la que han de ser ellos mismos quienes busquen la información relevante, la seleccionen y asimilen y la utilicen para construir sus respuestas.

El recurso en clave ascendente a estas técnicas a lo largo del período de docencia, intercalándolas con sesiones como las descritas en primer término, constituye seguramente la mejor estrategia pedagógica.

Por lo que a las clases prácticas se refiere, aun admitiendo la particular utilidad de dedicarlas a la solución de supuestos prácticos basados en situaciones reales extraídas de la casuística jurisprudencial (véase *supra* 2.F), resulta igualmente necesario postular su diversificación, en aras de la necesaria potenciación de destrezas adicionales a las vinculadas con el planteamiento y la solución de conflictos susceptibles de ser ventilados en sede judicial.

La lectura y el comentario crítico de textos, documentos o informes que profundizan en el tratamiento de ciertos aspectos particularmente relevantes de la disciplina o explican dimensiones de ellos no examinadas en las clases, el análisis de normas convencionales y otro tipo de instrumentos de fuente no estatal o incluso el debate sin más sobre temas o problemas de actualidad, forman parte de este arsenal de opciones a las

que es preciso recurrir con el fin de enriquecer las potenciales virtudes pedagógicas de este importante recurso docente.

En estos casos, las clases prácticas se aproximan en su función a los seminarios, al ofrecer a los estudiantes la posibilidad de un conocimiento más maduro y profundo sobre temas singulares, capaz de alimentar de forma más intensa una actitud crítica y de debate intelectual (Palomeque López, *op. cit.*, p. 133).

Existe, finalmente, un recurso pedagógico que, aunque atípico, no debería ser obviado si el objetivo es enseñar Derecho del Trabajo. Se trata de la utilización, como elemento catalizador de la reflexión y el debate, de alguno de los exponentes de la abundante y magnífica filmografía sobre temas jurídico-laborales disponible en la actualidad.

Las ventajas que tiene el cine como herramienta educativa son diversas. Así, como ponen de manifiesto los estudios sobre la materia, su empleo tiene un indudable valor motivador, sirve para captar el interés de los alumnos y estimula su participación, además de facilitarles la comprensión de los contenidos de la materia, al presentarles su aplicación práctica a la luz de un supuesto concreto (véase, con amplitud, Martín Hernández, 2009: especialmente pp. 6-7).

De entre todas ellas, sin embargo, la fundamental radica en su aptitud para “transportar” a los estudiantes, por lo general carentes aún de cualquier contacto directo con el mundo del trabajo, hacia el “interior” de éste, sirviéndose además de un lenguaje distinto, como es el artístico. El cine permite, de aquella manera, que los mismos “vivan” y no sólo “razonen” lo que supone trabajar por cuenta ajena y las situaciones conflictivas que a partir de ello se suceden, generando una corriente inicial de “empatía” hacia las mismas a partir de la cual resulta posible comprender con mayores dosis de realismo el sentido profundo que tiene la existencia del Derecho del Trabajo como disciplina jurídica autónoma y la orientación singular que caracteriza a sus principales instituciones.

La circunstancia de que la mayor parte de los acontecimientos sociales y fenómenos históricos que se sitúan en la base de la emergencia del Derecho del Trabajo, así como muchos de los problemas que plantea su aplicación cotidiana, hayan sido dramatizados por el cine constituye, por ello, un inestimable “tesoro pedagógico”, que debe ser necesaria-

mente aprovechado para dar tintes de especial verosimilitud a la aproximación realista y crítica a nuestra disciplina, que se propugna.

H. **APLICAR FÓRMULAS DE EVALUACIÓN FORMATIVAS, QUE REFUERZEN LOS OBJETIVOS DE APRENDIZAJE PLANTEADOS**

Para que cualquier innovación educativa sea efectiva es preciso que venga acompañada de innovaciones en el modo de concebir la evaluación (Martín Izard, 2006: p. 1). Esto es así en la medida en que, como nos demuestra la experiencia, “el qué y el cómo aprendan los estudiantes depende en gran medida de cómo crean que se les evaluará” (Biggs, 2008: p. 177).

Un excelente planteamiento docente corre, en virtud de esto, el riesgo de fracasar por culpa de un rutinario y mal pensado sistema de evaluación, mientras que una enseñanza menos brillante puede conseguir resultados más satisfactorios si viene acompañada de tareas de evaluación relevantes, imaginativas y que impliquen a los alumnos en un aprendizaje de calidad (Morales Vallejo, 2008: pp. 26-27).

La evaluación constituye, entonces, una herramienta fundamental, quizá la más relevante de todas, de la que podemos y debemos servirnos los profesores para influir positivamente en los hábitos de trabajo y las formas de aprendizaje de los estudiantes (Morales Vallejo, *op. cit.*, p. 27).

De allí la importancia de conferir a la evaluación una finalidad formativa en vez de puramente verificadora o acreditativa. Y de concebirla, asimismo, como un instrumento más al servicio del proceso de enseñanza (Pérez Gómez, 2008: p. 94).

Dicho lo anterior, resulta evidente que la propuesta pedagógica que se viene desarrollando para favorecer una enseñanza del Derecho del Trabajo más cercana a su naturaleza, sus condicionantes sociales y axiológicos y su práctica, carecería de un elemento fundamental si no viniese acompañada del diseño de un sistema de evaluación que guarde coherencia con ella y actúe como condicionante efectivo de las actividades de aprendizaje de los estudiantes.

Para estar en condiciones de ejecutar satisfactoriamente esta trascendental función de garantía, el sistema de evaluación que se diseñe deberá cumplir con cuatro requisitos fundamentales.

Así, antes que nada, como se acaba de apuntar, deberá ser congruente con las finalidades que se persiguen con la enseñanza de nuestra disciplina. Vale decir, habrá de guardar una clara relación de alineación o correspondencia con la metodología docente propuesta y ser capaz de evaluar el manejo de los conocimientos y habilidades que se espera que los estudiantes adquieran.

Lo anterior implica, como salta a la vista, que el sistema de evaluación a aplicar habrá de incorporar técnicas que sean capaces de “captar la complejidad” del tipo de aprendizaje que en nuestro caso se pretende y las distintas dimensiones que lo integran. De evaluar no sólo conocimientos sino “sistemas de reflexión y acción” como los que caracterizan a la aproximación al sistema normativo de relaciones laborales que se postula (véase, en general, Pérez Gómez, *op. cit.*, p. 94). Como tal, no podrá basarse en la aplicación de un único instrumento, sino en la conjunción de varios de distinto tipo y naturaleza, que proporcionen, desde vectores y ópticas diferentes, información suficiente para “reconstruir” globalmente la medida en que los objetivos de aprendizaje propuestos van siendo alcanzados.

“Para estar en condiciones de cumplir su función formativa y no sólo acreditativa, es menester, en tercer lugar, que tales instrumentos proporcionen información que, por el momento en que se obtiene y transfiere a los estudiantes, pueda resultar útil a éstos para mejorar sus métodos de trabajo y autorregular sus procesos de aprendizaje” (Pérez Gómez, *loc. cit.*). Y, naturalmente, también a los profesores para perfeccionar su práctica docente. “Su aplicación no podrá realizarse, por ello, exclusivamente al final del proceso de enseñanza, cuando nada puede ser mejorado o corregido ya, sino que debe configurarse como una actividad continuada e integrada además en el proceso educativo” (Martín Izard, *op. cit.*, p. 2).

Finalmente, resulta absolutamente claro que su diseño deberá ser realista. Es decir, partir de las condiciones materiales de impartición de la docencia con el fin de conseguir un necesario “equilibrio entre la practicidad y la validez”, que evite las frustraciones derivadas de estériles voluntarismos (Biggs, 2008: p. 205).

¿Cómo diseñar un sistema de evaluación como éste, lo cual es tanto como decir congruente o alineado, plural o diverso, continuo o de vocación formativa y además realista, tratándose de nuestra disciplina?

Las fórmulas susceptibles de ser articuladas con este fin son, evidentemente, diversas y plurales. Lo esencial es que, sea cual fuere su contenido, se encuentre en condiciones de integrar en un todo coherente los distintos aspectos, teóricos y prácticos, informativos y formativos, ordinarios y complementarios, que forman parte del diseño docente. Todas las dimensiones del conocimiento cuya adquisición se desea fomentar, sean éstas declarativas, procedimentales, condicionales o funcionales (véase *supra* 2.B), deben ser pues objeto de evaluación. Y todas las actividades o tareas que han de realizar los alumnos deben también tener su peso dentro de la misma. De este modo se evitará que éstos centren su atención exclusivamente en aquellas que cuentan para la nota final, descuidando el resto.

En nuestro caso, lo anterior conlleva, en primer término, que no deberá renunciarse a evaluar conocimientos para centrarse exclusivamente en la valoración de la adquisición de destrezas o habilidades. El conocimiento funcional que se expresa a través de éstas se apoya, como hubo ocasión de señalar en su momento, en el conocimiento declarativo representado por los primeros. Por tanto, es preciso evaluar ambos, sirviéndose de instrumentos adaptados a su respectiva naturaleza (Biggs, *op. cit.*, p. 190).

Una prueba declarativa, dirigida a evaluar el manejo del andamiaje normativo y conceptual que sustenta nuestra disciplina y es indispensable para su manejo, no podrá, en consecuencia, faltar en ningún caso.

Naturalmente, esta prueba puede asumir formas muy variadas. Desde los exámenes escritos o de desarrollo, sean éstos de respuesta larga o corta, hasta las pruebas objetivas de opción múltiple o tipo test. Cada uno de estos instrumentos tiene, como es de sobra conocido, no sólo ventajas sino inconvenientes importantes, los cuales se magnifican cuando son utilizados como fórmula única de evaluación. El recurso a un planteamiento global u holístico de la evaluación como el que aquí se hace permite, en cambio, que sus carencias puedan verse suplidas a través

del empleo en paralelo de otras técnicas, aptas para valorar las dimensiones del aprendizaje que las primeras soslayan.

Lo deseable es, por lo demás, que exista al menos una evaluación intermedia y otra final, que eviten el “atracción” de último minuto que propicia la existencia de una única prueba de conocimientos. Esto habrá que valorarlo, en todo caso, a la luz del tiempo globalmente disponible, especialmente cuando dentro de la organización actual de los planes de estudios las asignaturas tienen una duración necesariamente cuatrimestral.

Por su parte, la evaluación de los saberes de índole funcional, es decir, de la aptitud para relacionar los conceptos aprendidos, tanto entre sí como con la realidad social de base, así como para aplicarlos a supuestos concretos y situaciones nuevas, requiere de instrumentos distintos, que permitan una “demostración activa” de los conocimientos adquiridos (Biggs, *op. cit.*, p. 189).

Esta evaluación de “ejecución” o “actuación”, por utilizar la terminología del autor citado en último término, requiere de los estudiantes la realización de actividades o tareas que demuestren que poseen las habilidades o capacidades requeridas. Como tal, tiene en la resolución de problemas o la realización de ejercicios prácticos su herramienta esencial.

Lo que se acaba de decir puede hacer aconsejable incluir en la prueba final, y en su caso también en la intermedia, la solución de un supuesto práctico del tipo de los examinados a lo largo del desarrollo de la asignatura. Esto no es, empero, indispensable, toda vez que esta dimensión debe ser, en todo caso, objeto de valoración continua, mediante la corrección de las soluciones que los alumnos vayan presentando por escrito en las clases prácticas. La porción de la nota final que corresponde al manejo de la dimensión práctica o aplicativa del ordenamiento laboral puede estar integrada, en consecuencia, por un promedio de las calificaciones obtenidas por dichos ejercicios a lo largo del desarrollo de la asignatura y no por un supuesto a resolver al final. Una opción que, como es evidente, incentivará el interés de los estudiantes por participar regularmente de las clases prácticas y preparar de forma concienzuda los ejercicios que en ellas se examinarán.

Esta opción presenta, de todos modos, dos inconvenientes importantes. El primero radica en la elevación exponencial de la carga de trabajo del profesor que puede suponer la corrección continua de todos los supuestos prácticos que presenten los alumnos. El segundo se vincula con la atención de aquellos estudiantes que no puedan asistir con regularidad, por razones justificadas, a las clases prácticas.

Ninguna de estas objeciones es insalvable. La primera puede solventarse mediante el empleo de fórmulas de "evaluación aleatoria", basadas en la selección de un número reducido de ejercicios a efectos de ser corregidos (Biggs, *op. cit.*, p. 231). Esto tiene, por sorprendente que parezca, el paradójico efecto de incentivar aún más la prolijidad de los estudiantes, al conceder un valor potencialmente mayor a cada uno de los ejercicios que presenten. La atención de las situaciones particulares de imposibilidad justificada se puede resolver sin dificultades mayores, por su parte, previendo la realización de un ejercicio práctico sustitutorio el día de celebración de la prueba de conocimientos.

Por lo que se refiere a la preparación de exposiciones, presentaciones en seminarios y demás actividades dirigidas a fomentar las destrezas de elaboración y comunicación de los estudiantes, dado que por su naturaleza no pueden ser realizadas por todos, lo razonable es utilizarlas como elemento de mejora de la valoración obtenida en la aplicación de los dos instrumentos anteriores. Un factor que, sin duda, servirá también de eficaz acicate para la participación en ellos.

Algo similar sucede con las intervenciones orales, tanto en las sesiones teóricas, dentro de las cuales ocupa un lugar relevante la discusión de cuestiones problemáticas, según se dijo, como en las clases prácticas. El desarrollo de la capacidad de razonar, argumentar y debatir debe ser particularmente incentivado si se quiere dar lugar a clases dinámicas y participativas. Aquellos estudiantes que hayan mostrado un interés especial por intervenir en los debates y hayan realizado dentro de ellos contribuciones relevantes, no importa si finalmente acertadas o no, debieran también ver reconocida su aportación.

Por último, la ponderación del peso que ha de reconocerse dentro de la nota final a los resultados obtenidos con la aplicación de cada una de las técnicas mencionadas y, en particular, las dos de carácter obliga-

torio referidas en primer término, deberá hacerse seguramente con arreglo a un criterio mixto, que tenga en cuenta el tiempo que es preciso dedicar a su realización, de forma que se premie la dedicación y el esfuerzo continuados, y su importancia cualitativa.

El diseño de un sistema de evaluación de características como las descritas está en condiciones de operar como eficaz mecanismo “de cierre” o garantía de la propuesta didáctica para la enseñanza del Derecho del Trabajo cuya presentación concluye aquí.

Con su aplicación se cierra el círculo que va, de la presentación activa, problemática y apegada a la realidad social de sus principales instituciones, a la generación de los estudiantes de las capacidades necesarias para aplicarlas con solvencia, sentido social y responsabilidad. De actuar, en suma, como profesionales del Derecho serios y eficientes, conscientes de su rol social y de la trascendencia que tiene su actividad para la vigencia real y efectiva de los valores democráticos y constitucionales dentro de nuestra sociedad, que es de lo que a fin de cuentas se trata.

IV. BIBLIOGRAFÍA

- ALEXY, R., *Teoría de la argumentación jurídica*, Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, 1997.
- CARBONELL, M. (comp.), “Los derechos fundamentales en el Estado constitucional democrático”, en *Neo-constitucionalismo(s)*, Madrid, Trotta, 2003.
- ALFONSO MELLADO, C. L., *Proyecto Docente*, Valencia, inédito, 2010.
- ANGULO RASCO, J. F., “La voluntad de distracción: las competencias en la Universidad”, en GIMENO SACRISTÁN, J. (dir.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, Madrid, Morata, 2008.
- ATIENZA, M., *Las razones del Derecho. Teorías de la argumentación jurídica*, Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, 1993.
- *El Derecho como argumentación*, Barcelona, Ariel, 2006.
- BALDUS, C., “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.
- BAIN, K., *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*, Valencia, Publicaciones de la Universidad de Valencia, 2006.
- BIGGS, J., *Calidad del aprendizaje universitario*, Madrid, Narcea, 2008.

- BLANCO, A. "Formación universitaria basada en competencias", en PRIETO NAVARRO, L. (coord.), en *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*, Barcelona, Octaedro, 2008.
- CASAS BAAMONDE, M. E., "La trascendencia constitucional de los principios de ordenación de las fuentes jurídico-laborales", en AA. VV., *Los principios del Derecho del Trabajo*, Madrid, Centro de Estudios Financieros, 2003.
- "Sobre las exigencias de una metodología funcional y crítica en la enseñanza del Derecho del Trabajo", en AA. VV., *II Jornadas Hispano-Luso-Brasileñas de Derecho del Trabajo*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1985.
- CASTILLO FREYRE, M. y VÁSQUEZ KUNZE, R., "¿Cómo se debe enfocar la educación legal?", en *Thémis*, nro. 57, 2009.
- DE CARRERAS, F., "A cada uno lo suyo: las culpas propias y las culpas de Bolonia", en *El Cronista del Estado Social y Democrático de Derecho*, nro. 4, 2009.
- DEL REY GUANTER, S., "Contrato de trabajo y derechos fundamentales en la doctrina del Tribunal Constitucional", en ALARCÓN CARACUEL, M. R. (coord.), *Constitución y Derecho del Trabajo: 1981-1991 (Análisis de diez años de jurisprudencia constitucional)*, Madrid, Marcial Pons, 1992.
- FIGUERUELO BURRIEZA, A., *Breve Proyecto Docente e Investigador*, Salamanca, inédito, 2010.
- "Nuevas tendencias del Derecho Constitucional en Europa", en TORRES ESTRADA, P., *Neoconstitucionalismo y Estado de Derecho*, México, Limusa, 2006.
- FINKEL, D., *Dar clase con la boca cerrada*, Valencia, Publicaciones de la Universidad de Valencia, 2008.
- GARCÍA AMADO, J. A., "Bolonia y la enseñanza del Derecho", en *El Cronista del Estado Social y Democrático de Derecho*, nro. 5, 2009.
- GARCÍA-PABLOS DE MOLINA, A., *Derecho Penal. Introducción*, Madrid, Universidad Complutense, 1991.
- GIMENO SACRISTÁN, J., "Introducción", en *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, Madrid, Morata, 2008.
- "Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación", en *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, Madrid, Morata, 2008.
- GONZALES MANTILLA, G., "La enseñanza del Derecho como política pública", en *Derecho PUCP*, nro. 65, 2010.
- GOÑI RODRÍGUEZ DE ALMEIDA, M., "Catálogo de competencias necesarias en el Grado en Derecho", en AA. VV., *Enseñar Derecho en el siglo XXI. Una guía práctica sobre el Grado en Derecho*, Pamplona, Aranzadi, 2009.

- MARTÍN HERNÁNDEZ, M. L., "El cine como instrumento docente en la educación superior. Una experiencia particular en el ámbito de la disciplina jurídico-laboral", en AA. VV., *Actas del II Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas*, Málaga, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga, 2009.
- MARTÍN IZARD, J. F., *Evaluación del aprendizaje y evaluación para el aprendizaje. Esquemas*, inédito, 2006.
- MARTÍN PÉREZ, A., "El profesorado universitario como docente", en AA. VV., *Espacio Europeo de Educación Superior: algunas cuestiones claves*, Las Palmas de Gran Canaria, Universidad de Las Palmas, 2007.
- MENGGONI, L., "Il contratto collettivo nell'ordinamento giuridico italiano", en AA. VV., *La contrattazione collettiva: crisi e prospettive*, Milano, Franco Angeli Editore, 1976.
- MONTOYA MELGAR, A., "Sobre el Derecho del Trabajo y su ciencia", en *Revista Española de Derecho del Trabajo*, nro. 58, 1993.
- MORALES LUNA, F., "¿En qué conocimientos y habilidades debe ser formado un estudiante de Derecho?", en *Derecho PUCP*, nro. 65, 2010.
- MORALES VALLEJO, P., "Nuevos roles de profesores y alumnos, nuevas formas de enseñar y aprender, en PRIETO NAVARRO, L. (coord.), *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*, Barcelona, Octaedro, 2008.
- NOVELLA, M., "Analisi economica e interpretazione nel Diritto del Lavoro", en *Rivista italiana di Diritto del Lavoro*, Parte I, 2002.
- PALOMEQUE LÓPEZ, M. C., *Memoria sobre el concepto, método, fuentes y programa*, Madrid, inédito, 1978.
- *Los derechos laborales en la Constitución española*, Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, 1991.
 - *Derecho del Trabajo e ideología*, 7ª ed., Madrid, Tecnos, 2011.
- PALOMEQUE LÓPEZ, M. C. y M. ÁLVAREZ DE LA ROSA, *Derecho del Trabajo*, 19ª ed., Madrid, Centro de Estudios Ramón Areces, 2011.
- PÉREZ GÓMEZ, A., "¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción", en GIMENO SACRISTÁN, J. (dir.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, Madrid, Morata, 2008.
- PRIETO NAVARRO, L., "La resolución de problemas: cómo adquirir y poner en práctica habilidades profesionales en el contexto universitario", en PRIETO NAVARRO, L. (coord.), *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*, Barcelona, Octaedro, 2008.

- PRIETO SANCHÍS, L., "El constitucionalismo de los derechos", en *Revista Española de Derecho Constitucional*, nro. 71, 2004.
- SALA FRANCO, T., "El realismo jurídico en la investigación del Derecho del Trabajo", en AA. VV., *El Derecho del Trabajo ante el cambio social y político*, Zaragoza, Universidad de Zaragoza, 1977.
- SAVORANI, G., "Professione docente, cultura giuridica, formazione universitaria degli insegnanti e didattica del Diritto", en *Politica del Diritto*, nro. 3, 1993.
- SOTELO, I., "Cara y cruz del Proceso de Bolonia" [en línea] <www.elpais.com>, 2009.
- TORRES SANTOMÉ, J., "Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo: cómo ser competentes sin conocimientos", en GIMENO SACRISTÁN, J. (dir.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, Madrid, Morata, 2008.
- VALVERDE MARTÍNEZ, A., "Reflexiones sobre la metodología y didáctica en la enseñanza universitaria", en AA. VV., *Segundas Jornadas de Didáctica Universitaria*, Madrid, Consejo de Universidades, 1991.
- VARGAS VASSEROT, C., "El método del caso en la enseñanza del Derecho: experiencia piloto de un piloto novel", en *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, España, Universidad de Vigo, vol. 2, nro. 4, 2009.
- ZOLI, C., "Metodo interdisciplinare e attività del giuslavorista", en *Lavoro e Diritto*, nro. 3, 1990.
- ZÚÑIGA RODRÍGUEZ, L., *Política criminal*, Madrid, Colex, 2001.
- ZUSMAN TINMAN, S., "¿Cómo se debe enfocar la educación legal?", en *Thémis*, nro. 57, 2009.

Fecha de recepción: 25-04-2012.

Fecha de aceptación: 05-06-2012.

Históricas

1852
Orígenes. Sobre las *Bases*
de Juan Bautista Alberdi
y la Constitución Federal en el tiempo

RAÚL GUSTAVO FERREYRA*

RESUMEN

Comprender el desarrollo constitucional de la Argentina significa una conceptualización del tiempo pasado. Concretamente, se analizan y evalúan las determinaciones de la obra de Alberdi, publicada en 1852, sobre la arquitectura normativa de la Constitución Federal de 1853.

PALABRAS CLAVE

Tiempo - Alberdi - Constitución - Proyecto - Normas.

1852
Origins. On Juan Bautista Alberdi's
***Bases* and the Federal**
Constitution throughout time

ABSTRACT

Understanding the constitutional development of Argentina entails a conceptualization of past times. Specifically, this article assesses the provisions in Alberdi's work, published in 1852, on the normative architecture of the Federal Constitution of 1853.

* Profesor de Derecho Constitucional (UBA).

KEYWORDS

Time - Alberdi - Constitution - Project - Norms.

I. PLANTEO

La determinación ejercida sobre la creación de las normas de la Constitución Federal de la Argentina de 1853 por la obra de Juan Bautista Alberdi (1852)¹ tiene significado práctico y teórico en el tiempo porque se enlaza o relaciona con la verdad, antes que con los deseos.

Significa objeto principal la determinación profunda que la obra (citada) de Alberdi generó, o pudo generar, sobre los redactores de la Constitución de 1853. Postulación concretamente referida y relacionada con las formulaciones normativas del Proyecto de Alberdi de 1852 –en adelante, *Bases 1852* (2^a)–, en su franco confron­te con la Constitución Federal de 1853 (en adelante, indistintamente, CF de 1853). Semejante grado de comparación y cotejo eminentemente normativo no persigue ni devalúa ni despoja de cotización normativa a fuentes tales como la

¹ A partir de aquí decido referirme a las *Bases 1852* (2^a), simple y fundamentalmente por economía de palabras. La referencia completa es *Alberdi, Juan Bautista: Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina, derivados de la lei que preside al desarrollo de la civilización en América del Sud y del Tratado Litoral de 4 de enero de 1831, 2ª edición, corregida, aumentada de muchos parágrafos y de un proyecto de Constitución concebido según las bases propuestas por el autor, Valparaíso, Imprenta del Mercurio, Santos Tornero y Cía., 1852*. Por lo demás, en el habla propia del Derecho argentino es frecuente que aludir a las “bases” es implicar derechamente en la evocación a las Bases de Alberdi, salvo que el ocasional disertante aclare que no es el sentido o significado de su expresión. Por consecuencia, la referencia específica implica a la 2ª edición de la obra, que contiene el proyecto constitucional. Las referencias a otras ediciones de la obra se puntualizan expresamente; en caso de no suceder, la indicación es para la mentada.

Existe sólo un ejemplar de la segunda edición en el tesoro de la Biblioteca Nacional. Se agradece al Director, Dr. Horacio González, la atención prestada para esta contribución. Inmediatamente, la obra fue puesta a disposición y a nuestro pedido digitalizada para el disfrute de toda la comunidad. Ahora, la versión digitalizada puede ser consultada por todos en el Portal académico de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, en el sitio del autor de estas letras (“vínculos”).

<<http://www.derecho.uba.ar/biblioteca/alberdi/Bases-y-puntos-de-partida-para-la-organizacion-politica-de-la-Republica-Arjentina-Parte1-baja.zip>>

<<http://www.derecho.uba.ar/biblioteca/alberdi/Bases-y-puntos-de-partida-para-la-organizacion-politica-de-la-Republica-Arjentina-Parte2-baja.zip>>

Constitución de los EE. UU. de 1787 o al tan precario como primitivo Derecho Constitucional de la Argentina 1810-1852. Anteriormente se ha dicho que Alberdi, con sus *Bases 1852* (2ª) fue “coautor decisivo”;² “inspirador máximo”;³ “iniciador del texto”⁴ o “principal ideólogo”⁵ de la Constitución Federal. También se dijo que su “influencia profunda”⁶ o “directa”⁷ se evidenció sobre la producción constituyente originaria de 1853; que el plan de la “Carta fundamental Argentina, [ha] estado tomado del de Alberdi”.⁸ Y, en otro sentido, “no fue la única fuente de inspiración”⁹ que tuvieron los creadores del Derecho Constitucional en 1852-1853.

La finalidad es la comparación de normas; tarea que se cumple en la Sección V porque las normas son los elementos básicos, fundantes del Derecho y del Derecho Constitucional, respectivamente. Previo a ello, naturalmente: en la Sección II se encuadra el tiempo y la Constitución; en la Sección III, la definición y clasificación de las fuentes del Derecho Constitucional, y en la Sección IV, la evaluación de las categorías básicas –mejor dicho: sus palabras simbólicas– del Derecho Constitucional contenido en las *Bases 1852* (2ª). En la inteligencia, por tanto, de que el objeto es la determinación entre el texto de 1852 cotejado con el texto de 1853 y aun a sabiendas de que si dos textos constitucionales dicen lo mismo no necesariamente reglan de modo semejante las realidades comunitarias porque la incidencia de los contextos es re-

² SAMPAY, Arturo Enrique, *La filosofía del iluminismo y la Constitución argentina de 1853*, Buenos Aires, Depalma, 1944, p. 8.

³ DANA MONTAÑO, Salvador, *La Constitución de 1853 y sus autores e inspiradores*, Universidad Nacional del Litoral, 1943, p. 14.

⁴ V. MATIENZO, José Nicolás, *Lecciones de Derecho constitucional*, 2ª ed., Buenos Aires, Librería La Facultad, 1926, p. 111.

⁵ V. GARGARELLA, Roberto, *200 años de constitucionalismo en América Latina (1810-2010)*, Buenos Aires, 2012.

⁶ V. LINARES QUINTANA, Segundo V., *Derecho Constitucional e instituciones políticas*, t. 2, Buenos Aires, Plus Ultra, 1981, p. 654.

⁷ V. GALLETI, Alfredo, *Historia constitucional argentina*, t. II, Buenos Aires, Platense, 1974, p. 503.

⁸ V. FAYT, Carlos S., *Fuentes de la Constitución Argentina*, Buenos Aires, Dávila, 1943, p. 76.

⁹ V. GARCÍA MANSILLA, Manuel José y Ricardo RAMÍREZ CALVO, *Las fuentes de la Constitución Nacional. Los principios fundamentales del Derecho Público argentino*, Buenos Aires, LexisNexis, 2006, p. 43.

levante,¹⁰ aquí no es motivo de análisis principal ni secundario las influencias ideológicas y/o científicas¹¹ que el propio Alberdi recibió en su propia formación o en la mismísima producción de las *Bases 1852* (2^a),¹² ni los datos cronológicos (su detalle y descripción) del pasado argentino.

II. TIEMPO Y DERECHO CONSTITUCIONAL. PERÍODOS EN LA EVOLUCIÓN CONSTITUCIONAL ARGENTINA

Constituye un rasgo objetivo del mundo que el hombre existe en el universo; sus constituyentes, entre los que se encuentra la naturaleza, el hombre y sus artefactos, son cosas o entes espaciados. Todo parece señalar que el tiempo es la medida o ritmo relacional de su cambio o del cambio de las cosas mundanas, ya sea de su generación o de su destrucción.

El hombre no crea el tiempo, aunque gravita en su vida hasta tal punto que, para cierta concepción griega, tiempo, en su significado más representativo y originario, podía ser establecido como fuente de vitalidad o época de la vida. Así de simple.

¹⁰ Ver la contribución de HÄBERLE, Peter, “La Constitución en el contexto”, en *Anuario Iberoamericano de Justicia Constitucional*, CEPC, Madrid, 2003, p. 223; con cita y paráfrasis de Rudolf Smend.

¹¹ En el ámbito de una bibliografía vastísima, las fuentes descritas en la sección VII pueden revestir utilidad para quien desee desarrollar y profundizar dicho asunto.

¹² Alberdi dijo a Domingo F. Sarmiento (*Carta Cuarta, Valparaíso, febrero de 1853*): “Rara vez o nunca hablo de mí. Tengo por ridículo el yo (...) Habrá mucho de usted en mis *Bases*. Tomando lo que había en el buen sentido general de esta época, habré tomado ideas a todos, y de ello me lisonjeo, porque no he procurado separarme de todo el mundo, sino expresar y ser eco de todos. Pero creo no haber copiado tanto como a mí mismo. Las fuentes y orígenes de mi libro de las *Bases*, son *Preliminar al Estudio del Derecho*, de 1837; *Mi palabra simbólica*, en el *Credo de la Asociación de Mayo*, de 1838; *El Nacional*, de Montevideo, de 1838; *Crónica de la Revolución de Mayo*, de 1838; *El Porvenir*, de 1839; *Memoria sobre un Congreso Americano*, 1844; *Acción de la Europa en América*, de 1845; *Treinta y siete años después*, de 1847. He ahí los escritos de mi pluma, donde hallará usted, los capítulos originales que he copiado a la letra en el libro improvisado de mis *Bases*. A eso aludí cuando llamé a ese libro: Redacción breve de pensamientos antiguos”. V. ALBERDI, Juan Bautista, *Obras completas*, t. IV, *Cartas sobre la prensa y la política militante de la República Argentina*, Buenos Aires, La Tribuna Nacional, 1886, pp. 75, 93 y 94.

El tiempo no es una cosa concreta,¹³ pero es real. No tiene energía, pero se pueden sentir sus efectos en acontecimientos sucesivos, aunque no el tiempo mismo. Aunque resulta difícil apreciarlo, por ejemplo astrónomos; relojeros; pilotos de aeronaves; servidores públicos; músicos; jugadores de fútbol; profesores; abogados; alumnos, etc., pueden o intentan precisarlo porque es una perspectiva elemental de sus rutinas. Propiamente, entonces, el tiempo es una relación entre los estados de cosas que se presentan en el mundo. Relación, no cosa.¹⁴

Indagar sobre la naturaleza del tiempo o su nacimiento ha ocupado el pensamiento del hombre desde hace miles de años. Ha sido y es un constante desafío a la razón e intuición humana. El pasado, el presente y el futuro. El pasado, con la fortísima presencia de su dificultad o imposibilidad de cambio; el presente, como exigencia de adaptación constante y continua; el futuro, especial campo de aplicación para nuestros deseos.

La idea del antes, el ahora y el después se encuentra presente en Aristóteles. Léase la propia enunciación en su *Física*:

...el tiempo no es un movimiento, pero no hay tiempo sin movimiento (...). Así pues, cuando percibimos el ahora como una unidad, y no como anterior y posterior en el movimiento, o como el mismo con respecto a lo anterior y lo posterior, entonces no parece que haya transcurrido algún tiempo, ya que no ha habido ningún movimiento. Pero cuando percibimos un antes y un después, entonces hablamos de tiempo. Porque el tiempo es justamente esto: número del movimiento según el antes y después (...). El tiempo es lo numerado, no aquello mediante lo cual numeramos. Aquello mediante lo cual numeramos es distinto de lo numerado.¹⁵

Durante más de dos mil años, la filosofía y la física, respectivamente, algo han tenido que referir sobre esta ideación aristotélica.

¹³ BUNGE, Mario, *A la caza de la realidad. La controversia sobre el realismo*, Buenos Aires, Gedisa, 2006, pp. 335-341.

¹⁴ Mario Bunge enseña que existen tres concepciones principales sobre la naturaleza del tiempo físico: que no existe (anacronismo); que existe por sí mismo (absolutista) y que es el ritmo del devenir (teoría relacional). V. BUNGE, Mario, *Diccionario de Filosofía*, México, Siglo Veintiuno, 2001, pp. 209-210.

¹⁵ ARISTÓTELES, *Física*, trad. y notas de Guillermo de Echandía, Planeta de Agostini, 1995, pp. 148-168.

La afirmación, entonces, de que el tiempo es el “orden de la existencia de aquellas cosas que no son simultáneas” o, dicho de otra forma, es el orden de las cosas del universo que son sucesivas y la duración es la magnitud del tiempo, hace propia la reflexión de Gottfried Leibniz postulada *circa* de 1715, en *The Metaphysical Foundations of Mathematics*.¹⁶

Por de pronto, sin contestar al angustiante interrogante: ¿El tiempo precede o no precede a la existencia?, y sin responder tampoco a este otro: ¿El tiempo ha nacido con nuestro universo?, o sobre la más filosa y cortante interrogación en torno a la naturaleza del tiempo, con fines más modestos se tiene como llamamiento pero sin marca de verdad que:

Primero: Se entiende por “flecha del tiempo” una dirección en determinado sentido, sin correlativo espacial, determinada pero determinable. Se traza o dibuja una flecha; si al seguirse el diseño se detecta que el elemento azar o aleatorio va en aumento en el estado de cosas del mundo, significará que se dirige al futuro; cuando la proporción de aleatoriedad disminuye, se dirá que la flecha del tiempo apunta o se dirige al pasado. No corresponde ni siquiera insinuar si existe una flecha del tiempo común a todo el universo, simplemente introducir una noción de tiempo compatible y relativo a nuestro conocimiento, relativa a nuestra situación en el espacio.

Segundo: Todo parece indicar que la noción “flecha del tiempo” es un elemento relacional de todos los constituyentes del universo.¹⁷

Tercero: No existe un tiempo único universal en el que puedan incluirse todos los sucesos del mundo; sin absolutismos, simplemente, se puede manifestar o dejar constancia de las observaciones y especulaciones recién escritas.¹⁸

¹⁶ V. LEIBNIZ, Gottfried W., *Philosophical Papers and Letters*, 2ª ed., selección traducida, editada y con introducción de Leroy E. Loemker, Boston-London, Kluwer Academic Publishers, 1989, pp. 666-674.

¹⁷ Suele atribuirse la paternidad de la noción a Arthur S. Eddington y su formulación en 1937 en el marco de un ciclo de conferencias en la Universidad de Edimburgo. Apropiadamente, la ideación por él planteada inspira la concreción arriba, en el texto principal. Puede consultarse en EDDINGTON, Arthur S., *La naturaleza del mundo físico*, Buenos Aires, Sudamericana, 1952, pp. 81-104.

¹⁸ Zaffaroni, por su parte, puntualiza que la civilización industrial tiene una idea lineal del tiempo, a diferencia de las ideas circulares o puntuales de otras culturas. ZAFFARONI, E. Raúl *et al.*, *Derecho Penal*, Buenos Aires, Ediar, 2000, p. 193.

Cuarto: El tiempo no puede ni debe producir más conversos, simpaticizantes o adherentes que la razón. El tiempo se relaciona con la razón, no ocupa su lugar. Encierra un mayúsculo contrasentido ubicar al tiempo en el lugar de la razón. Tampoco el tiempo es superior a la razón. Porque cada generación de ciudadanos debe tener tanta e igual libertad para actuar por sí misma "...en todos los casos (...) como las generaciones [de ciudadanos] que las precedieron (...) ninguna generación tiene derecho de propiedad sobre las generaciones que la sucederán".¹⁹ La razón es la fuente del Derecho. No la tradición ni la costumbre en el tiempo.

Naturalmente, el Derecho Constitucional (producto de la razón) es una cosa que se encuentra en el mundo, es decir, en el universo; todo el Derecho Constitucional es creación del hombre; ergo, el tiempo también es una relación del objeto. Estudiar, pues, el Derecho Constitucional a lo largo del tiempo, o hacer su historia, significa estudiar los cambios del objeto o, dicho de otro modo, la flecha del tiempo aplicada al Derecho Constitucional. No existe Derecho Constitucional eterno ni circular ni de constante retorno, desde que el Derecho Constitucional es el orden de la libertad y del poder, respectivamente, entre los acontecimientos sucesivos. Los hombres configuran su propia historia, pero no lo hacen completamente a su libre arbitrio o voluntad ni bajo circunstancias completa y decisivamente elegidas por cada uno de ellos mismos; las circunstancias del pasado, con las que se nutren y enfrentan de modo directo e indirecto, son el eslabón imperdible para oprimir o para desarrollar el cerebro de los vivos.²⁰

Ser en el tiempo significa que (la cosa) es afectada por el tiempo, por deterioro o generación. Quienes sostienen que el mundo externo al sujeto, inequívocamente como se presenta o se da, constituye la firme realidad no consideran o especulan o aceptan que existan cosas, materiales o inmateriales, que sean siempre. Porque una cosa que sea siempre no puede ser medida por el tiempo. Muy curiosamente, las constituciones, especialmente la Constitución Federal de la Argentina de 1853,²¹ son instrumentos

¹⁹ V. PAINE, Thomas, *Derechos del Hombre*, Madrid, Alianza, 1984, p. 36.

²⁰ V. MARX, Karl, *El 18 Brumario de Luis Bonaparte*, trad. de Adrián Melo, Buenos Aires, Longseller, 2010.

²¹ Me refiero a la obra de los constituyentes. Se observa adelante, en el texto, que las ideas de Alberdi sobre el particular fueron visiblemente contradictorias (ver sección IV.2.F).

pensados y/o gestados para no cambiar o cambiar lo menos posible. Su concepción es para no cambiar con facilidad. Que sea difícilmente reformable no implica, obviamente, que se encuentre fuera del mundo, porque aun las cosas en estado de reposo son afectadas por el tiempo.

Recientemente se han sugerido dos dimensiones para el abordaje del tiempo en el Derecho Constitucional. En la dimensión macro (la Constitución en el tiempo) se analizan los textos, su normatividad, en la historia. En el ámbito micro (el tiempo en el Derecho Constitucional) se analiza y aborda el tiempo en la actualidad del Derecho Constitucional concreto;²² así, por ejemplo, la duración en sus cargos de los servidores provenientes de elección popular: un diputado dura en su representación cuatro años (art. 50, CF); un senador dura seis años en el ejercicio de su mandato (art. 56, CF) y el presidente dura en sus funciones cuatro años (art. 90, CF); los jueces al cumplir 75 años de edad requieren un nuevo nombramiento presidencial con acuerdo senatorial para mantenerse en el cargo (art. 99, inc. 4º, CF), y también el tiempo constitucionalmente contemplado para elaborar y sancionar una ley, si es que acaso fue desechado por una de las Cámaras del Congreso (art. 81, CF); establecer un reglamento administrativo (arts. 1º, 28, 33 y 99, inc. 2º, CF) o acceder a la jurisdicción y obtener una sentencia judicial en plazo razonable (arts. 1º, 18, 28 y 116, CF).

Aplicando a la perspectiva un enfoque macro, se establecen los ciclos en que puede dividirse el desarrollo constitucional de la Argentina. Como cualquier periodización, tiene aspectos más o menos relevantes para quien fuese el autor de la redacción.

La colocación de los objetos en el tiempo constituye representación suficientemente fiel del pasado. En concreto: adaptarse al tiempo vivido. Sea cual fuere la naturaleza del tiempo, la observación del Derecho Constitucional en el tiempo juega o desempeña un papel relevante, de suma jerarquía: en la arquitectura del edificio constitucional el tiempo es el cemento que suministra o que puede dar unión a los ladrillos del edificio. El tiempo en el Derecho Constitucional es un ámbito de referencia en el que se ubican todos los procesos y cada uno de los sucesos del mundo exterior. El pasado constitucional no es infinito ni desconcertante.

²² V. HÄBERLE, Peter, “El tiempo y la cultura constitucional”, en *Contextos*, nro. 2, Defensoría del Pueblo de la Ciudad de Buenos Aires, 2011, pp. 36-81.

El conocimiento de las constituciones, leyes y sistemas jurídicos que rigen la vida comunitaria es susceptible de franco aumento y vigor, cuando tales instrumentos se examinan en el tiempo. El pasado constitucional se presenta como irreversible. Está constituido por una sucesión de estados que impiden deshacerse de ellos.

Conviene tener en cuenta, con cautela, una razonable periodización del “Derecho Constitucional de la Argentina, en el tiempo”. Como instrumento, pues, por aplicación de la flecha del tiempo, desgraciada o afortunadamente, el azar disminuye si se examina la existencia del pasado:

- i) De la colonia (dominio español) a la Revolución de Mayo de 1810.
- ii) Pueblo sin constitución ni organización (1810-1852).
- iii) Orígenes: reglamentación liberal y organización constitucional, sin pueblo. La república “oligárquica” (1853-1916).
- iv) República y democracia constitucional electoral (1916-1930).
- v) El fraude y el régimen infame (1930-1946).
- vi) Populismo constitucional (1946-1955).
- vii) Nuevamente, la autocracia (1955-1958).
- viii) Democracia constitucional electoral, limitada. Episodio II (1958-1966).
- ix) Más autocracia (1966-1973).
- x) Pueblo y Constitución otorgada (1973-1975) (Populismo y desvanecimiento institucional).
- xi) Autocracia, corrupción y crímenes de lesa humanidad (1976-1983).
- xii) El Preámbulo (1983-1985).
- xiii) La democracia constitucional *delegativa* (1986-2012).

La flecha del tiempo no implica ni progresión ni regresión. No se afirma que el pasado fue mejor y el futuro sería decadente ni viceversa. Los intervalos, además, serán analizados de modo diferente por diferentes observadores. Aunque la totalidad de los períodos indicados arriba (i a xiii) reposa en la determinación de hechos objetivos, la división en sí misma responde a un elemento temporal y espacial, subjetivo del autor.²³

²³ V. RUSSELL, Bertrand, “Philosophy in the Twentieth Century”, en *The Basic Writings of Bertrand Russell*, London-New York, Routledge, 2010, pp. 235-250.

Más de dos siglos, con cambiantes vicisitudes, retos, desafíos y recorridos de realización independiente, en términos laxamente jurídicos. Poco más de siglo y medio desde el origen de la constitucionalidad.

Ahora nuestra flecha apunta al pasado; al pasado, bien pretérito del orden constitucional. Precisamente: al final mismo del período indicado con el número (ii) y el comienzo del señalado con el (iii). En las secciones que siguen se da cuenta de ello. La dimensión macro, el examen concreto y potencial de la obra de Alberdi *Bases 1852* (2ª), es una perspectiva sugerente y apropiada para nutrir las bases emocionales y racionales del consenso comunitario. Interpretado el tiempo como orden de sucesiones, nuestra mirada se dirige al pasado, al siglo XIX; porque nada habría cambiado si desde entonces no hubiese habido tiempo. Pese a que no se pueda experimentar directamente al tiempo, sí se pueden percibir los acontecimientos sucesivos, tal como se plantea en la periodización descrita en el párrafo anterior.²⁴

III. SOBRE ANTECEDENTES Y FUENTES DEL DERECHO CONSTITUCIONAL

1. PUEBLO SIN CONSTITUCIÓN NI ORGANIZACIÓN

El tiempo de los derechos de las personas o grupos de personas y el tiempo de los poderes de los órganos estatales nace el día de su fundación, en coincidencia con su formulación normativa.

²⁴ Roberto Gargarella, en *200 años de constitucionalismo en América Latina (1810-2010)* –en vías de publicación–, señala que los proyectos vigentes en América Latina, a partir del momento de la independencia, pueden ser apreciados en torno a dos ideales: primero, el de la autonomía individual; segundo, el del autogobierno colectivo. Identifica, en paralelo, tres posiciones posibles, resultado del impacto ejercido por estos dos ideales políticos-constitucionales: (i) *Conservadora*: asumió la defensa de la visión más restrictiva frente a ambos ideales; (ii) *Republicana*: enfrentada con la anterior, a partir de su compromiso con el autogobierno colectivo, y (iii) *Liberal*: concibió el orden alrededor de la idea del respeto a las libres elecciones individuales. En resumen, tres posiciones: una tendió a reivindicar el autogobierno, en desnaturalización del ideal de la autonomía individual (republicanismo); otra se mostró ampliamente dispuesta a desnaturalizar el autogobierno colectivo, en nombre de la preservación de la autonomía individual (el liberalismo), y una tercera, que desafió ambos ideales (el conservadurismo), en nombre del mantenimiento de una concepción total u holística del bien, en general asociado a una religión. Rigurosamente, concluye el autor, en juicio compartido, que ninguna de las tres posiciones desarrolló, con totalidad e integralidad, los dos ideales.

Aislados en tiempo y espacio existían 13.000.000 de americanos a principios del siglo XIX; la población de la España peninsular ascendía a poco más de 10.000.000 de personas.²⁵ Los españoles no eran americanos, pero dominaban por la fuerza bruta a América; los americanos que no eran españoles ni siquiera eran tratados como peninsulares.²⁶ Las colonias no tenían derecho a la autodeterminación comunitaria.

La idea de una Argentina libre, con ciudadanos libres, nació el 25 de mayo²⁷ de 1810.²⁸ Este nacimiento no fue el nacimiento, al mismo

²⁵ Las cifras indicadas con relación al siglo XIX son recogidas por BUSANICHE, José Luis, *Historia argentina*, Buenos Aires, Solar, 1969, p. 302; nótese sobre el particular que Busaniche, a su vez, citó a SALCEDO RUIZ, Ángel, *Historia de España*, Madrid, Saturnino Calleja, 1914.

²⁶ Según datos de Naciones Unidas (1973), al comienzo del siglo XIX la población mundial orilló, sin llegar, a los 1.000.000.000 de habitantes. Para la misma época, se ha estimado que la población total en el territorio de la Argentina ascendió a poco más de 550.000 habitantes. En 1810 fue levemente superior a 600.000 habitantes. Los resultados del primer censo poblacional de la Argentina corresponden a 1869. Por entonces: 1.737.076 habitantes. Por su parte, en reciente trabajo, Alberto Bianchi señala que en 1810 la población de Buenos Aires (se entendería que la Ciudad) ascendía a 45.000 habitantes; ver BIANCHI, Alberto B., *Historia de la formación constitucional argentina 1810-1860*, Buenos Aires, LexisNexis, 2007, pp. 29 y ss.

²⁷ "En la muy Noble y muy Leal Ciudad de la Santísima Trinidad, Puerto de Santa María de Buenos Aires, a 25 de Mayo de 1810; los Señores del Excmo. Cabildo (...) a saber: (...) se enteraron de una representación que han hecho a este Cabildo un considerable número de vecinos, los Comandantes y varios oficiales de los cuerpos voluntarios de esta capital, por sí y a nombre del pueblo; en que, indicando haber llegado a entender que la voluntad de éste resiste la Junta, y Vocales que este Excmo. Ayuntamiento se sirvió erigir, y publicar a consecuencia de las facultades que se le confirieron en el Cabildo abierto de 22 del corriente; y porque puede, habiendo reasumido la autoridad y facultades que confirió, y mediante la renuncia que ha hecho el señor Presidente nombrado y demás Vocales, revocar y dar ningún valor a la Junta erigida y anunciada con el Bando de ayer, 24 del corriente; la revoca y anula, y quiere que este Excmo. Cabildo proceda a hacer nueva elección de Vocales que hayan de constituir la Junta de Gobierno, y han de ser los Señores Dr. Cornelio de Saavedra, Presidente de dicha Junta, y Comandante general de Armas, el Dr. D. Juan José Castelli; el Dr. D. Manuel Belgrano; Dr. Miguel Azcuénaga; Dr. D. Manuel Alberti; Dr. Domingo Mateu, Dr. Juan Larrea, y los Doctores Don Juan José Paso y Dr. Mariano Moreno, cuya elección se deberá manifestar al pueblo por medio de otro bando público (...). Y los señores, habiendo salido al balcón de estas casas capitulares, y oído que el pueblo ratificó por aclamación al contenido de dicho pedimento o representación, después de haberse leído por mí en altas e inteligibles voces, acordaron que debían mandar y mandaban se erigiese una nueva Junta de Gobierno compuesta de los

tiempo, de la democracia constitucional, pero sí un precario y consistente acto constituyente. Además, innegablemente fue el nacimiento del “pueblo”, como sujeto de la historia de la Argentina. Un pueblo libre de la monarquía española, atrasada, insolente, despótica y carente de organización. La desorganización política de España fue una pesada herencia que se sumó a su no menos patética desorganización jurídica. Explotar y expoliar las riquezas naturales de América significó el gran objetivo de la monarquía. Sojuzgar, dominar y eliminar a los indios y pueblos originarios, también.²⁹

Señores expresados en la representación de que se ha hecho referencia, y en los mismos términos, que de ella aparece, mientras se erige la Junta general del Virreinato (...) Lo décimo: que los referidos Señores despachen sin pérdida de tiempo órdenes circulares a los jefes de lo interior, y demás a quienes corresponda, encargándoles muy estrechamente, y bajo de responsabilidad, hagan que los respectivos Cabildos de cada uno, convoquen por medio de esuelas la parte principal, y más sana del vecindario, para que formando un Congreso de solos los que, en aquella forma, hubiesen sido llamados, elijan sus Representantes y éstos hayan de reunirse a la mayor brevedad en esta Capital para establecer la *forma de gobierno* que se considere más conveniente...” V. SAMPAY, Arturo Enrique, *Las constituciones de la Argentina 1810-1972*, Buenos Aires, Eudeba, 1974, pp. 83-84.

²⁸ Literatura fundamental: MARTÍNEZ ESTRADA, Ezequiel, *Radiografía de la Pampa*, Buenos Aires, Losada, 2007. La obra fue publicada originariamente en 1933. Magistralmente, Martínez Estrada estudió y describió la situación prerrevolucionaria y posterior a la Revolución de Mayo de 1810, desde los aspectos sociológicos, políticos, económicos y jurídicos, con rigor histórico y precisión. Así, con erudición y contundencia, afirmó en las pp. 44-45 que durante el siglo XVIII la colonia “...había vivido en el hambre, la miseria de toda clase, la ignorancia, el fanatismo. En 1810 había llegado a una de las mínimas de su valor económico, a una de sus grandes crisis periódicas, irritada por la experiencia de su fuerza en el reciente rechazo de las invasiones inglesas. Muchos, es verdad, poseían la tierra que labraban, pero esta tierra no tenía valor efectivo. Rodeando sus huertas mezquinas, los inmensos latifundios se extendían en feudos de centenares de leguas. La riqueza estaba concentrada en pocas manos, como el poder diluido en muchas (...) La revolución pareció llevar un alivio al hambre y la ignorancia, pero bien pronto hambre e ignorancia se volvieron contra ella, y entonces la revolución quedó rezagada y apareció como conservadora y monárquica. Las negociaciones extranjeras, que fue menester entablar como contramarcha, y los Congresos que sancionaban constituciones mixtas que no regirían, demostraban que el éxito estaba asegurado, puesto que la teoría se encontraba indefensa frente al acto. La situación del soldado, al servicio de un acto y de una teoría que estaban ya en franco desacuerdo, y la del patriota militante, forman la escena de comedia en el drama”.

²⁹ Literatura fundamental: GALEANO, Eduardo, *Las venas abiertas de América Latina*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno, 2010.

Ciudadanos con ansias de libertad fueron los argentinos de 1810. Aunque heredaron la irracionalidad organizativa española tenían problemas propios para no organizarse: la forma de gobierno a establecerse; la forma de estado a adoptarse; el modelo económico, financiero y tributario; un modelo de producción y el régimen de la libertad e igualdad.

El 31 de enero de 1813 la Asamblea General Constituyente declaró que en ella residía la representación y ejercicio de la soberanía de las Provincias Unidas del Río de la Plata; pocas horas después, el 2 de febrero prescribió la libertad de vientres,³⁰ un acto de estricta naturaleza constituyente.³¹ Por similar decreto del 4 de febrero de 1813, la Asamblea General ordenó que todos los esclavos de países extranjeros, que de cualquier modo se introduzcan desde el mencionado día en adelante, quedasen libres por el solo hecho de pisar el territorio de las Provincias Unidas.³²

En el Estatuto Provisional de 1815 para la Dirección y Administración del Estado, la Junta de Observación ancló, por primera vez, una regla capital de la soberanía ciudadana y la organización del Estado:

Artículo 1º: Las acciones privadas de los hombres, que de ningún modo ofenden el orden público, ni perjudican a un tercero, están sólo reservadas a Dios, y exentas de la autoridad de los Magistrados. Artículo 2º: Ningún habitante del Estado será obligado a hacer lo que no manda la Ley clara

³⁰ "El Supremo Poder Ejecutivo Provisorio de las Provincias Unidas del Río de la Plata a los que la presente viesen, oyesen, y entendiesen. Sabe: que la Asamblea Soberana General Constituyente se ha servido expedir el decreto del tenor siguiente: Siendo tan desdoloroso como ultrajante a la humanidad, el que en los mismos pueblos, que con tanto tesón y esfuerzo caminan hacia su libertad, permanezcan por más tiempo en la esclavitud los niños que nacen en todo el territorio de las Provincias Unidas del Río de la Plata, sean considerados y tenidos por libres, todos los que en dicho territorio hubiesen nacido desde el 31 de enero de 1813 inclusive en adelante, día consagrado a la libertad por la feliz instalación de la Asamblea General, bajo las reglas y disposiciones que al efecto decretará la Asamblea General Constituyente. Lo tendrá así entendido el Supremo Poder Ejecutivo para su debida observancia". Buenos Aires, 2 de febrero de 1813. RAVIGNANI, Emilio, *Asambleas Constituyentes Argentinas*, tomo primero: 1813-1833, Buenos Aires, Peuser, 1937, pp. 6-7.

³¹ SÁNCHEZ VIAMONTE, Carlos, *Historia institucional de Argentina*, México, Fondo de Cultura Económica, 1948, p. 108.

³² SAMPAY, Arturo Enrique, *Las constituciones de la Argentina 1810-1972*, Buenos Aires, Eudeba, 1975, p. 126.

y expresamente, ni privado de lo que ella del mismo modo no prohíbe (ver Sección VII: Seguridad individual y libertad de imprenta. Cap. 1: De la seguridad individual).³³

Treinta y ocho años después, con leves modificaciones, esta regla se convertiría en el art. 19 de la CF y pieza elementalísima de la arquitectura constitucional de la Argentina, ejemplo de sobriedad en la expresión lingüística y de admirable consistencia en la formulación normativa.

Formalmente, la soberanía estatal nace con la Declaración de la Independencia. Se trata del acto constituyente de la Argentina como estado libre. Entiéndase: primero, la idea revolucionaria y seminal de la liberación de la monarquía española; luego, la independencia, seis años después, el 9 de julio.³⁴ La independencia de la Argentina fue definida por

³³ La *Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano* aprobada en Francia, en agosto de 1789, significativamente se presenta como la fuente más cercana y pura de la regla argentina. Se lee, por ejemplo, en el instrumento redactado en Francia: “Art. I. Los hombres nacen y permanecen libres (...) Art. IV. La libertad consiste en poder hacer todo aquello que no cause perjuicio a los demás. El ejercicio de los derechos naturales de cada hombre no tiene otros límites que los que garantizan a los demás miembros de la sociedad el disfrute de los mismos derechos. Estos límites sólo pueden ser determinados por la ley. Art. V. La ley sólo puede prohibir las acciones que son perjudiciales a la sociedad. Lo que no está prohibido por la ley no puede ser impedido. Nadie puede verse obligado a aquello que la ley no ordena”.

³⁴ “Acta. En la benemérita y muy digna ciudad de San Miguel del Tucumán a nueve días del mes de julio de mil ochocientos diez y seis, terminada la sesión ordinaria, el Congreso de las Provincias Unidas continuó sus anteriores discusiones sobre el grande y augusto objeto de la independencia de los pueblos que lo forman. Era universal, constante y decidido el clamor del territorio entero por su emancipación solemne del poder despótico de los reyes de España; los representantes sin embargo consagraron a tan arduo asunto toda la profundidad de sus talentos, la rectitud de sus intenciones e interés que demanda la sanción de la suerte suya, pueblos representados y posteridad. A su término fueron preguntados ¿si querían que las Provincias de la Unión fuesen una nación libre e independiente de los reyes de España y su metrópoli? Aclamaron primero, llenos del santo orden de la justicia, y uno a uno reiteraron sucesivamente su unánime y espontáneo decidido voto por la independencia del país, fijando en su virtud la determinación siguiente:

“Declaración. Nos los representantes de las Provincias Unidas en Sudamérica, reunidos en Congreso General, invocando al Eterno que preside el universo, en el nombre y por la autoridad de los pueblos que representamos, protestando al cielo, a las naciones y hombres todos del globo, la justicia que regla nuestros votos, declaramos solemnemente a la faz de la tierra, que es voluntad unánime e indubitable de estas provincias

Ezequiel Martínez Estrada como un “acto y una tesis”. Porque en la campaña fue un acto elaborado por el estado de inferioridad, de abandono y de ignorancia que se había mantenido al pueblo, y en la ciudad una tesis, resultado de la inspiración franca en doctrinas liberales, muchas de ellas, todavía, en etapa de gestación y ensayo.³⁵

La Constitución de las Provincias Unidas en Sud América, del 22 de abril de 1819, no gozó ni de aquiescencia ni de ningún tipo o atisbo de vigencia normativa. Sus 138 artículos se encontraban distribuidos en 6 secciones (1ª. Religión del Estado; 2ª. Poder Legislativo; 3ª. Poder Ejecutivo; 4ª. Poder Judicial; 5ª. Declaración de Derechos y 6ª. Reforma de la Constitución) y un capítulo final. No resolvió la forma jurídica del Estado, pero era entrañablemente unitaria. Tampoco dio respuesta a la forma de gobierno, pero no faltan razones para sospechar que el modelo presentado podía haber dado lugar hasta a un monarca con título de Director.

La Constitución sancionada por el Congreso General Constituyente, el 24 de diciembre de 1826, siguió la misma suerte que la Constitución de 1819. Ajena por completo a la realidad que debía normar, fue rechazada por las provincias: porque adoptaba el unitarismo, como forma de estado en oposición a la federación. Sus 191 artículos fueron esparcidos en 10 secciones (1ª. De la Nación y su culto; 2ª. De la ciudadanía; 3ª. De la forma de gobierno; 4ª. Del Poder Legislativo; 5ª. Del Poder Ejecutivo; 6ª. Del Poder Judicial; 7ª. De la administración provincial; 8ª. Disposiciones generales; 9ª. De la reforma de la Constitución y Sección última. De la aceptación y observancia de la Constitución); el art. 191 castigaba “hasta con la pena de muerte” a todo aquel que atentare o prestare

romper los violentos vínculos que las ligaban a los reyes de España, recuperar los derechos de que fueron despojadas, e investirse del alto carácter de una nación libre e independiente del rey Fernando VII, sus sucesores y metrópoli; quedar en consecuencia de hecho y de derecho con amplio y pleno poder para darse las formas que exija la justicia e impere el cúmulo de sus actuales circunstancias. Todas, y cada una de ellas, así lo publican, declaran y ratifican, comprometiéndose por nuestro medio al cumplimiento y sostén de ésta su voluntad, bajo el seguro y garantía de sus vidas, haberes y fama. Comuníquese a quienes corresponda para su publicación, y en obsequio del respeto que se debe a las naciones, detállense en un manifiesto los gravísimos fundamentos impulsivos de esta solemne declaración”. RAVIGNANI, Emilio, *Asambleas Constituyentes Argentinas*, ob. cit., t. 4, pp. 216-217.

³⁵ V. MARTÍNEZ ESTRADA, Ezequiel, *Radiografía de la Pampa*, ob. cit., p. 41.

medios para atentar contra dicha Constitución, después que ella fuese aceptada. Nunca tuvo vigencia la constitución; felizmente nunca tuvo realización tamaño disparate jurídico.

El Pacto de Confederación Argentina suscrito el 4 de enero de 1831 por Buenos Aires, Entre Ríos y Santa Fe significó, en los hechos, una suerte de rudimentaria y tímida organización del Estado. El resto de las provincias adhirió a este acuerdo.³⁶ La organización jurídica de naturaleza

³⁶ “Deseando los Gobiernos de Buenos Aires, Entre Ríos y Santa Fe estrechar cada vez más los vínculos que felizmente los unen, y creyendo que así lo reclaman sus intereses particulares (...) y, finalmente, considerando que la mayor parte de los pueblos de la República ha proclamado del modo más libre y espontáneo la forma de gobierno federal, han convenido en los artículos siguientes: Art. 1º. Los Gobiernos de Buenos Aires, Entre Ríos y Santa Fe ratifican y declaran, en su vigor y fuerza, todos los tratados anteriores celebrados entre los mismos Gobiernos, en la parte que estipulan paz firme, amistad y unión estrecha y permanente: reconociendo recíprocamente su libertad, independencia, representación y derechos. Art. 2º. Las provincias de Buenos Aires, Entre Ríos y Santa Fe se obligan a resistir cualquiera invasión extranjera que se haga; bien sea en el territorio de cada una de las provincias contratantes, o de cualquiera de las otras que componen el Estado Argentino (...) Art. 15. Ínterin dure el presente estado de cosas, y mientras no se establezca la paz pública de todas las provincias de la República, residirá en la capital de Santa Fe, una comisión compuesta de un diputado por cada una de las tres provincias litorales, cuya denominación será Comisión Representativa de los Gobiernos de las Provincias Litorales de la República Argentina, cuyos diputados podrán ser removidos al arbitrio de sus respectivos Gobiernos, cuando lo juzguen conveniente, nombrando otros inmediatamente en su lugar. Art. 16. Las atribuciones de esta Comisión serán: 1ª. Celebrar tratados de paz a nombre de las expresadas tres provincias, conforme a las instituciones que cada uno de los diputados tenga de su respectivo Gobierno, y con la calidad de someter dichos tratados a la ratificación de cada una de las tres provincias. 2ª. Hacer declaración de guerra contra cualquier otro poder, a nombre de las tres provincias litorales, toda vez que éstas estén acordes en que se haga tal declaración. 3ª. Ordenar se levante el ejército, en caso de guerra ofensiva o defensiva, y nombre el general que deba mandarlo. 4ª. Determinar el contingente de tropa con que cada una de las provincias aliadas deba contribuir, conforme al tenor del artículo trece. 5ª. Invitar a todas las demás provincias de la República, cuando estén en plena libertad y tranquilidad, a reunirse en federación con las tres litorales, y a que por medio de un Congreso General Federativo se arregle la administración general del país bajo el sistema federal, su comercio interior y exterior, su navegación, el cobro y distribución de las rentas generales, y el pago de la deuda de la República, consultando del mejor modo posible la seguridad y engrandecimiento general de la República, su crédito interior y exterior, y la soberanía, libertad e independencia de cada una de las provincias”. SAMPAY, Arturo Enrique, *Las constituciones de la Argentina 1810-1972*, ob. cit., pp. 327-331.

confederal fue estructurada por el Pacto Federal de 1831. Entre 1831-1852, las catorce provincias o entidades autónomas mantuvieron una peculiar forma de orientación jurídica del Estado: confederación muy precaria.³⁷

El Acuerdo de San Nicolás de los Arroyos fue suscrito el 31 de mayo de 1852 por Gobernadores y Capitanes Generales de las Provincias de la Confederación Argentina, excepto la Provincia de Buenos Aires. Reconoció en su art. 1 que el Pacto Federal de 1831 era una Ley Fundamental, entre las Provincias de Buenos Aires, Santa Fe y Entre Ríos, por haberse adherido a él todas las demás Provincias de la Confederación. En su art. 2 se dispuso que, estando todas las Provincias de la República en plena libertad y tranquilidad, había llegado el caso previsto en el art. 16 del precitado Tratado, de arreglar por medio de un Congreso General Federativo la administración general del país, bajo el sistema federal; su comercio interior y exterior, su navegación, el cobro y distribución de las rentas generales, el pago de la deuda de la República, consultando del mejor modo posible la seguridad y engrandecimiento de la República, su crédito interior y exterior, y la soberanía, libertad e independencia de cada una de las Provincias.

También se estipuló que todas las provincias eran iguales en derechos, como miembros de la Nación, razón por la cual el soberano Congreso General Constituyente de la Confederación Argentina se integraría con dos Diputados por cada Provincia.

La organización constitucional demoró cincuenta años.

El Soberano Congreso General Constituyente de la Confederación Argentina (SCGCCA) se instaló y reunió en noviembre de 1852; previamente, en septiembre se produjo la secesión de Buenos Aires al rechazar el Acuerdo de San Nicolás. La Constitución de la Confederación de la Argentina, con "13 ranchos o provincias, sin Buenos Aires", fue sancionada el 1º de mayo de 1853.

El orden constitucional establecido en 1853 permaneció abierto y fue completado en 1860, porque recién entonces la federación se integró con todos sus miembros. Buenos Aires no participó del SCGCCA de 1853, pero sí propuso reformas y participó de la reforma constitucional de 1860.

³⁷ V. SAGUIR, Julio, *¿Unión o secesión? Los procesos constituyentes en Estados Unidos (1776-1787) y Argentina (1880-1862)*, Buenos Aires, Prometeo, 2007, capítulos III y IV.

Por lo tanto, con las reformas constitucionales de 1866, 1898, 1957 y 1994, la arquitectura normativa originaria, desde 1853, se mantiene vigorosamente en pie. La normatividad del texto de la Constitución de 1853 es, presumiblemente, una de las prescripciones con mayor duración en su vigencia en el mundo. El Estado argentino, por tanto, con su población, irrumpe en 1810, pero no define los límites estatales y no consigue encauzar el poder por la vía de una constitución hasta 1853.

El significado del período 1810-1860 enlaza, al mismo tiempo, el momento de las luchas políticas argentinas y de diversos proyectos constitucionales que, elogiosa o patéticamente, pretendían organizar el país.

En el inventario de la Argentina, en su cuenta como país independiente, pues, estos doscientos años son el elemento constituyente de su pasado. Las lecturas en relación con el pasado pueden ser complacientes o críticas. Pueden encerrar observaciones de abierta apología o de sensible rechazo. Ninguna lectura racional del pasado puede omitir su comprensión global, concreta. El tiempo pasado le pertenece, con sus aciertos y errores; con contradicciones escalofriantes, con calamidades. Con situaciones generosas y odiosas. Amores y desencantos. No se puede renunciar al pasado y ésta es una de las más manifiestas inquietudes que genera el tiempo.

No es posible congregarse solamente a las dichas de un pasado. Es obligatorio también convocar a las desdichas. En los pensamientos sobre la historia constitucional de la Argentina, sobre el sistema de fuentes histórico que ha dejado constancia de preñez consabida, se pueden hacer muchas cosas, excepto una: prescindir del tiempo. No se puede observar, racionalizar o juzgar sensatamente que lo que aconteció efectivamente no haya sucedido. O que lo que no sucedió sí haya acontecido.

Una constitución coherente no es solamente un código en el que el contenido de sus normas no es contradictorio; se trata, principalmente, de un texto normativo que prescribe un campo de acción ideal proyectado hacia la realidad comunitaria. Cuando un poder constituyente produce una constitución quiere, desea o ambiciona que la realidad comunitaria tenga identidad o guarde semejanza con el ámbito de lo prescripto. Por intermedio de las normas constitucionales se establece con eminente fuer-

za prescriptiva el estado de cosas diseñado por el propio legislador constituyente u originario, ya sea por normas de conducta y/o normas de competencia.

La historia de un pueblo o la evolución de la autodeterminación o soberanía comunitaria puede ser descubierta en cada proyecto de constitución. Una constitución o un proyecto delimita un tiempo constituyente. Además, cada constitución, señaladamente, responde a determinada ideología o valoración política, posee una estructura específica y observa determinadas finalidades.

Examinar, entonces, el origen de las normas del Derecho Constitucional significa ponderar en el tiempo sus respectivas actas de nacimiento o fuentes de las que han emanado. En otras palabras: la razón... en el tiempo.

2. LAS FUENTES³⁸ U ORÍGENES DE LAS NORMAS DE DERECHO CONSTITUCIONAL

Quizás uno de los requisitos insustituibles o indispensables para elaborar un concepto que adquiriera difusión y hasta una celebridad que trascienda la vida del propio pensador, un concepto de tal entidad que las generaciones, ineludiblemente, tendrán que considerar, reside en el hecho ostensible de que el autor no haya tenido voluntad de hacerlo o llevarlo a cabo; ausencia de causalidad e intencionalidad, es decir: casualidad. El concepto de fuentes del Derecho puede participar, razonablemente, de este encuadre. No se puede aseverar, con exactitud, quién o quiénes hayan sido los autores del concepto; sin embargo, no hay descripción estructural o funcional del Derecho que prescindiera, que pueda prescindir o que directamente no tenga en cuenta una teoría de las fuentes. Ideas que en el tiempo han ido más allá de la voluntad o intención de sus autores.

³⁸ Literatura sumamente ilustrativa sobre la cuestión: ZAFFARONI, E. Raúl *et al.*, *Manual de Derecho Penal*, Buenos Aires, Ediar, 2010, pp. 86-93; LEGAZ Y LACAMBRA, Luis, *Filosofía del Derecho*, 3ª ed., Barcelona, Bosch, 1972, pp. 525-543; GUIBOURG, Ricardo, "Fuentes del derecho", en la obra colectiva *El derecho y la justicia*, Madrid, Trotta, 1996, pp. 177-197; SAGÜÉS, Néstor P., *Manual de Derecho Constitucional*, Buenos Aires, Astrea, 2007, pp. 51-97.

De modo genuino, las definiciones lexicográficas de la palabra “fuente” suman más de diez; una de ellas, especialmente, remite a “principio, fundamento u origen de algo”.

Por su parte, la palabra “origen”, aunque no tiene tantos sentidos como la anterior, incluye más de tres y es suficiente para provocar multivocidad; uno de ellos: “principio, nacimiento, manantial, raíz y causa de algo”.

Se afirma, con suficiente margen de error, que “orígenes” de las normas de Derecho Constitucional tiene un campo semántico superior (y más concreto) que “fuentes” de las normas de Derecho Constitucional, si la pretensión consiste en determinar a cabalidad y certeza la raíz de la norma.

“Fuentes u orígenes del Derecho” puede tener múltiples significados. Recuérdese: aquí se sostiene la idea de que el Derecho es, estructuralmente, en forma básica, una combinación de normas; en la base de todo sistema jurídico se encuentra la norma constitucional. En consecuencia, será complejo descubrir algo que no sean normas en la propia hechura del Derecho Constitucional. En tal dimensión, por tanto, “fuente” se identifica con la forma instrumental que origina o valida al Derecho. Expresado de otro modo: fija con inculcable determinación la procedencia de la norma. Sin embargo, con relación al órgano que produce la norma, que la elabora, discute y sanciona, aunque su tarea es una función jurídica de producción o creación normativa, no creo atinado mantener a sus órganos propiamente productores dentro del concepto de fuentes del Derecho.³⁹

Fundado en el hecho de que fue enunciada hace más de cincuenta años y no ha sido desmentida, por su simplicidad, por su economía de palabras y por su capacidad explicativa se adopta la siguiente concepción y consecuente distinción como fuentes u orígenes de las normas del Derecho Constitucional: “los modos o formas por los que se crean o establecen las normas constitucionales” y se dividen en directas e indirectas,⁴⁰ con adaptaciones y correcciones propias, que no cambian el sentido prin-

³⁹ Ver, análogamente, DE OTTO, Ignacio, *Derecho Constitucional. Sistema de fuentes*, Barcelona, Ariel, 1991, p. 70.

⁴⁰ Ver LINARES QUINTANA, Segundo V., *Tratado de la ciencia del Derecho Constitucional argentino y comparado*, Buenos Aires, Plus Ultra, 1953, pp. 461 y ss.

cial. Rigurosamente: “fuentes u orígenes” quedaría reservado o constreñido a las fuentes directas; no obstante, la influencia de las indirectas es relevante. Por lo demás, pese a la ambigüedad de “fuentes” y la superioridad semántica y explicativa de “orígenes”, dado que en la literatura predomina de modo abrumador la primera, en este sitio se emplean, indistintamente, fuentes y orígenes, como sinónimos.

Las fuentes directas se identifican con el órgano que origina o el instrumento que da constancia fidedigna de la existencia de la norma; crean la constitución o ponen de manifiesto inequívocamente al Derecho Constitucional, según el caso.

Las fuentes indirectas no crean ni validan Derecho Constitucional, simplemente lo realizan, por la vía de la interpretación judicial o dogmática. Constituye, este tipo de fuentes, un significativo ámbito de concreción o especulación teórica del Derecho Constitucional o de la formación constitucional, según corresponda.

Fuente directa exclusiva y de origen excluyente de la constitución o su cambio es el poder constituyente; se vuelve a referir, sobre este punto, la demarcación insinuada párrafos atrás en relación con los órganos creadores de normas constitucionales.

Fuente directa y de origen y validación del Derecho Constitucional de la Argentina, por excelencia, es la Constitución Federal. O sea: la constitución emana, se origina o es producida exclusivamente por el poder constituyente; con mayor precisión: la Convención Federal Constituyente. El Derecho Constitucional, a su turno, se origina en la constitución; con la siguiente peculiaridad altamente significativa: la Constitución Federal de la Argentina es la fuente de producción de las normas, permanentes y transitorias, de raíz constitucional, cobijadas dentro de las cuatro esquinas de su texto; fuera de su texto, al mismo tiempo, por aplicación del art. 75, inc. 22, la Constitución es fuente de validación del Derecho Internacional de los Derechos Humanos que goza de jerarquía constitucional. Hay un Derecho Constitucional Federal de la Argentina de raíz y jerarquía constitucional; otro subsistema no tiene raíz constitucional, pero sí tiene jerarquía: el de los DDHH validado jerárquicamente por el art. 75, inc. 22, recién referido. Existe, además, una hipótesis singular y excepcional de creación que no es tratada aquí: la

interpretación judicial (especialmente la CSJN, al asociar un significado y crear Derecho Constitucional).⁴¹

Por su parte, las normas del Derecho Constitucional son la fuente u origen de la validez jurídico-positiva de todas las normas jurídicas (infra o subconstitucionales, como se guste denominar) de alcance general producidas por vía de la legislación y, excepcionalmente, la costumbre o un fallo judicial.

En resumen, la Constitución Federal es la única fuente del propio sistema de fuentes (el Derecho de raíz y jerarquía constitucional); en pocas palabras: el origen de las fuentes. O la Fuente de las fuentes.

Fuentes indirectas o mediatas del Derecho Constitucional son la jurisprudencia, la doctrina de los autores, el Derecho Comparado; peculiarmente, la doctrina y el Derecho Comparado la mayoría de las veces se caracterizan por su historicidad, es decir, como fuente histórica. Porque las fuentes históricas pueden incidir en la formación de la constitución por su ideología, por sus formulaciones normativas o por su hechura instrumental.⁴²

Las normas de Derecho Constitucional emanan de la Constitución Federal de la Argentina. Se ha mencionado que las fuentes históricas significan ideas, constituyen valoraciones o implican cotizaciones normativas que pueden haber incidido o incidirán en la formación de una constitución.

Finalmente, breves y decididas palabras sobre la costumbre como forma institucional de creación de Derecho Constitucional. Reconozco que en muchas ocasiones se han deslizado observaciones sobre la cuestión. Pero el debate sobre la novedad resulta con menor entidad que el vinculado con su grado de verdad. La costumbre no se encuentra ni prevista ni relacionada expresamente como método de emanación del Derecho Constitucional, en ninguna de sus formulaciones normativas. La costumbre sólo puede ser vislumbrada como hecho creador del Derecho Constitucional, a condición de que la Constitución Federal establezca o instituya expresamente que la

⁴¹ Sobre la interpretación judicial puede leerse, FERREYRA, Raúl Gustavo, “Rasgos básicos del Derecho Constitucional: sistema; libertad, igualdad, solidaridad; teoría”, en *Revista de Derecho Político*, nro. 75-76, Madrid, Universidad Nacional a Distancia, 2009, pp. 215-242.

⁴² BIDART CAMPOS, Germán, *Manual de la Constitución reformada*, Buenos Aires, Ediar, 1996, pp. 289-290.

espontaneidad o informalidad son susceptibles de crear Derecho Constitucional. La costumbre siempre comporta un mecanismo o procedimiento para cambiar el sistema: porque lo contradice; porque suple un vacío o laguna o porque secunda un contenido. El orden jurídico instituido por la constitución no regla la costumbre como proceso o fuente que origine normas de Derecho Constitucional. Por lo tanto, en principio, la costumbre significa una práctica informal y repentina claramente incompatible con la racionalidad exigida para el desarrollo de la vida constitucional.⁴³

La Constitución Federal de la Argentina optó terminantemente por el principio de juridicidad, al decidir que ningún habitante de la Nación será obligado a hacer lo que no manda la ley, ni privado de lo que ella no prohíbe. Al margen de que éste no es el espacio para dilucidar la comprensión del ámbito de “ley” en el art. 19 constitucional –afirmación básica de la organización fundamental–, sí queda suficientemente claro que la opción por el Estado Constitucional de Derecho (todos quedamos sometidos al Derecho) en oposición al estado de policía (sumisión a los que mandan), al entronizar el principio de juridicidad, marca los serios e insuperables obstáculos para quienes crean que donde dice “ley” también puede entenderse “costumbre”. Un predominio elemental del sentido común, quizás la percepción más finamente jurídica, inspirará rechazar la apertura de las fuentes para el ingreso del derecho por la vía consuetudinaria o repentina e informal.⁴⁴

Teniendo en cuenta lo examinado en los puntos 1 y 2 de esta sección, se considera pertinente examinar la obra de Alberdi, publicada en 1852, desde

⁴³ En 1953, Segundo V. Linares Quintana adoptó un criterio semejante al expuesto. No obstante, limita su opinión a la censura terminante de la costumbre *contra legem*. Ver LINARES QUINTANA, Segundo V., *ob. cit.*, pp. 477 y 478.

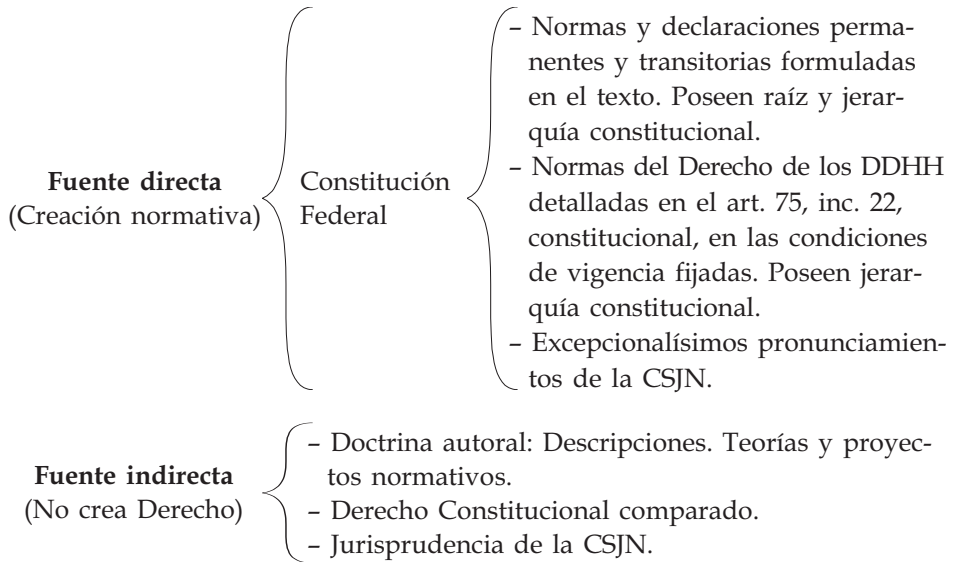
⁴⁴ La Constitución Federal de la Argentina no emplea ni alude a la costumbre. Representar, deliberar y gobernar, por imperativo del art. 22 constitucional, se encuentra a cargo de las “autoridades creadas” por la Constitución. A su vez, el gobierno federal se encuentra obligado a afianzar sus relaciones con las potencias extranjeras por medio de tratados que estén en conformidad con los principios de Derecho Público establecidos en la Constitución, entre los que no se encuentra la creación del Derecho Constitucional por la vía de la costumbre. Ciertamente, el art. 118 constitucional alude al “Derecho de gentes”, que en tiempo de la sanción de la Constitución era básicamente fuente u origen consuetudinario. En la actualidad, las reglas básicas del Derecho Penal internacional se encuentran configuradas normativamente por escrito en tratados internacionales vigentes para la República Argentina y, por ende, racionalmente codificadas por escrito.

la siguiente perspectiva: a) en el ámbito del mismísimo final del segundo período, el año 1852; ello estrechamente atado con el origen o principio del tercer período institucional arriba citado, y b) en el enfoque de las fuentes históricas o indirectas del Derecho Constitucional, anotado en esta sección.

ENTREACTO. GRÁFICO DEL SISTEMA DE FUENTES

Sin alterar el orden expositivo, se ilustra gráficamente la descripción del sistema de fuentes.

FUENTES U ORÍGENES DE LAS NORMAS Y DECLARACIONES DEL DERECHO CONSTITUCIONAL DE LA REPÚBLICA ARGENTINA



IV. CATEGORÍAS JURÍDICAS EN LAS BASES. PALABRAS SIMBÓLICAS

1. PALABRAS DE UN AUSENTE⁴⁵

Juan Bautista Alberdi nació el 29 de agosto de 1810. Su madre, Josefa Aráoz de Valderrama, falleció pocos meses después del parto. Su padre, Salvador, murió en 1820.

⁴⁵ Éste no es un trabajo evocativo de Alberdi. La regla es la descripción. Y dentro de sus propios márgenes se limita, adecuadamente, a la arquitectura normativa de las

Alberdi no vivió en la Argentina desde 1838. Regresó a Buenos Aires 41 años más tarde, en 1879. El 3 de agosto de 1881 zarpó, definitivamente, del Puerto de Buenos Aires. Murió en París el jueves 19 de junio de 1884.

El Derecho y el arte son las dos producciones más excelsas del hombre. El Derecho, el más rígido de los productos culturales; el arte, la expresión más variable del alma del hombre.⁴⁶ En su relación, si ha de poder apoderarse como tal, la rigidez de uno y la variación del otro, seguramente, ha provocado una suerte de “enemistad natural”. Alberdi, probablemente, fue una de las personas, acaso la única, en todo el tiempo de la Argentina, que zanjó o alivió esta hostilidad natural. Artista y jurista, con su lenguaje apropiado, contenido de modo significativo en sus miles y miles de páginas elaboradas en más de cincuenta años de producción artística e intelectual, en la persona de Alberdi se reúne el paradigma intelectual y artístico argentino del siglo XIX.

En enero de 1852 Alberdi se encontraba en Lima, Perú. Probablemente, al regresar a Chile,⁴⁷ fue informado de la derrota de Juan Manuel de Rosas en Monte Caseros (3 de febrero) por las fuerzas militares comandadas por J. J. de Urquiza.

La primera edición de las “Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina, derivados de la ley que preside el desarrollo de la civilización en América del Sud” fue publicada en Chile. La introducción está fechada el 1º de mayo de 1852, en Valparaíso. Esta obra constaba de 183 páginas y fue dividida en 28 capítulos. También, en 1852, se hicieron reproducciones de esta obra en la Argentina,

Bases 1852 (2ª). Toda regla, siempre se menciona, tiene lograda excepción. *Palabras de un ausente en que explica a sus amigos del Plata los motivos de su alejamiento* es un trabajo de Alberdi, París, 1874: “Amar a su país, hacer de sus intereses el estudio de su vida, darle sus destinos, y vivir en el extranjero, es una contradicción que necesita explicarse...” Ése y no otro es el comienzo de las letras aludidas. Quebrar la quietud de la regla, por tanto, permite evocar con este título la primera subsección de esta sección IV. Ver ALBERDI, Juan Bautista, *Obras completas*, ob. cit., t. VII, pp. 134-176.

⁴⁶ Ver RADBRUCH, Gustav, *Filosofía del Derecho*, Madrid, Revista de Derecho Privado, 1944, pp. 140-144.

⁴⁷ Alberdi confesó, con elegancia, en carta dirigida a su gran amigo Juan María Gutiérrez, el 8 de julio de 1852: “En el (...) correo le remití mi opúsculo [la primera edición de las *Bases*] y por ésta le envió otro ejemplar. Usted es el autor de ese trabajo, porque usted me indujo a escribirlo...”

pero corresponde decir que no existen constancias que acrediten indubitadamente que fueron “editadas” por Alberdi.⁴⁸ En esta primera edición, exactamente un año antes de la sanción de la Constitución Federal, Alberdi escribió en el Capítulo I, “Situación constitucional del Plata”:

La República Argentina, simple asociación tácita e implícita por hoy, tiene que empezar por crear un gobierno nacional y una constitución general que le sirva de regla (...) ¿Cuáles las bases y puntos de partida del nuevo orden constitucional y del nuevo gobierno, próximos a instalarse? He aquí la materia de este libro, fruto del pensamiento de muchos años, aunque redactado con la urgencia de la situación argentina. En él me propongo ayudar a los diputados y a la prensa constituyentes a fijar las bases de criterio para marchar en la cuestión constitucional.⁴⁹

Alberdi era optimista al escribir el texto citado. El Congreso General Constituyente recién quedó instalado el 20 de noviembre de 1852 y el Acuerdo de San Nicolás todavía no había sido firmado, razón por la cual ni siquiera se habían elegido constituyentes.

Alberdi en *Bases 1852* (2ª), además de la corrección de la primera, incluyó un proyecto de constitución. La Advertencia preliminar del autor lleva la fecha 31 de agosto y el editor, en cambio, consignó como fecha de publicación julio de 1852.⁵⁰

La segunda edición tiene 38 capítulos distribuidos en 263 páginas. La simple comparación entre la primera y la segunda determina el aumento de páginas. Entre los nuevos 10 capítulos, uno de ellos, el final (38), es el proyecto de Constitución concebido según las bases desarro-

⁴⁸ Un detalle de las reproducciones más o menos fieles de esta primera edición puede leerse en la obra de MAYER, Jorge M., *Las “Bases” de Alberdi*, Buenos Aires, Sudamericana, 1969, pp. 32-40. Antes que ello suceda, Ricardo Rojas llevó adelante la publicación de esta primera versión y edición. Ver ALBERDI, Juan B., *Las Bases*, Buenos Aires, Librería La Facultad, de Juan Roldán, Biblioteca Argentina, 1915.

⁴⁹ ALBERDI, Juan B., *Las Bases*, ob. cit., p. 36.

⁵⁰ También en la “Advertencia” de *Bases 1852* (2ª) Alberdi dijo: “Preparadas en cuatro meses las dos ediciones, en los escasos momentos de ocio, que me dejan las ocupaciones de mi oficio y escribiendo rapidísimamente, según mi costumbre, lo que pienso despacio, la obra ha salido con los defectos de forma que pertenecen a todas sus hermanas; pero, desnudo de pretensión literaria, mi tranquilidad sería completa, si no fuesen más que de forma los vacíos dimanados de la insuficiencia más que de la rapidez”. Ver *Bases 1852* (2ª), ob. cit., pp. III y IV.

lladas en el propio libro; además, en la segunda, dos de los capítulos de la primera edición también fueron objeto de ampliación.

Escribió Alberdi en la *Advertencia* sobre la segunda edición:

Este libro hubo de tener el siguiente título: “Medios de libertad, de orden y de engrandecimiento para las Repúblicas de origen español”. Era el que correspondía al asunto, como quiera que le hubiese yo tratado. Pero el temor de que se le hallara pretencioso me indujo a darle el título menos general que hoy lleva.

El 14 de mayo de 1855, el Gobierno de la Confederación Argentina, convencido de la “benéfica influencia que ejercen en la opinión pública los escritos sobre política y derecho público argentino, dados a luz por el ciudadano don Juan Bautista Alberdi”, decretó que se hiciese, a expensas del Tesoro Nacional, una edición esmerada de las “Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina; Elementos de Derecho Público provincial para la República Argentina; Sistema económico y rentístico de la Confederación Argentina y A la integridad nacional de la República Argentina, bajo todos sus gobiernos”. Además, el presidente Justo J. de Urquiza invitó a Alberdi y éste aceptó la dirección de la edición de la obra. Así las cosas, la tercera edición de “Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina” fue publicada en 1856, en la ciudad de Besanzón, Imprenta de José Jacquin, y formó parte del volumen Organización política y económica de la Confederación Argentina (OPECA) de 870 páginas. Las letras propias de las *Bases* fueron emplazadas entre las páginas 1 y 193. En esta tercera edición además fueron publicadas las otras tres obras mencionadas en este mismo párrafo; además, Alberdi dispuso la publicación de la Constitución de la Confederación Argentina sancionada en 1853. Alberdi, en la página 194 de la obra descrita (OPECA), significativamente incluyó:

El Director provisorio de la Confederación Argentina, Vista la presentación de la Constitución federal de la República Argentina, que el Congreso General Constituyente le ha hecho por medio de una comisión especial mandada de su seno; y en cumplimiento de la estipulación duodécima del Acuerdo celebrado en San Nicolás de los Arroyos en 31 de

1852. ORÍGENES. SOBRE LAS “BASES” DE JUAN BAUTISTA ALBERDI Y LA CONSTITUCIÓN FEDERAL EN EL TIEMPO

RAÚL GUSTAVO FERREYRA

mayo de 1852; Decreta: Artículo 1º. Téngase por Ley Fundamental en todo el territorio de la Confederación Argentina la Constitución federal sancionada por el Congreso constituyente el día primero del presente mes de mayo en la ciudad de Santa Fe (...) en San José de Flores, a veinticinco días de mayo de mil ochocientos cincuenta y tres. Firmado: Justo J. De Urquiza.

En el Prefacio a esta tercera edición, fechado en París al 22 de noviembre de 1856, dijo Alberdi: “...Las Bases, libro publicado en Chile en 1852, ha tenido parte en la Constitución general sancionada en 1853 por la Confederación Argentina. Basta leer su texto inserto aquí de apéndice”.⁵¹

La tercera edición tiene 37 capítulos porque suprimió las letras sobre la Constitución de Bolivia. El propio autor, en una carta a su amigo Juan María Gutiérrez, dijo: “...Aunque he retocado todo el libro, son tres los capítulos que forman la originalidad de esta tercera edición, la advertencia los indica. La impresión de toda la obra está a más de la mitad y antes de un mes estará acabado”.⁵² Obviamente, Alberdi se refería a la secesión de Buenos Aires, producida en 1852. Se remite, además, adelante, sección IV.2.N, sobre la cuestión “capital de la Confederación”.

El Prefacio de la cuarta edición fue fechado por Alberdi en “París, junio de 1858”. Se trató, según se ha narrado, de una tirada suplementaria de la tercera edición de 1856, en la “misma imprenta Jacquin y probablemente con los mismos plomos. El Prefacio de esta tirada, semejante al de 1856, salvo la supresión de algunos párrafos (...) se hizo en dos volúmenes para facilitar la lectura y comprende las mismas obras que la de 1856, más el texto de la Constitución de la Provincia de Mendoza, del 20 de noviembre de 1855, el texto de la Constitución de Provincia de Buenos Aires del 11 de abril de 1854 y los estudios sobre la Constitución de 1853”.⁵³

⁵¹ Ver ALBERDI, Juan B., *Organización política y económica de la Confederación Argentina*, Besanzón, Imprenta Jacquin, 1856, p. VI.

⁵² La carta es citada por Jorge M. Mayer (a mi juicio, el investigador que con mayor rigor, exhaustividad y comprensión ha estudiado la vida de Juan Bautista Alberdi). Ver, sobre la carta inédita, propia y propiciamente divulgada por MAYER, Jorge M., *Las “Bases” de Alberdi*, ob. cit., p. 103.

⁵³ MAYER, Jorge M., *Las “Bases” de Alberdi*, ob. cit., pp. 105-106.

Alberdi murió 26 años después que se publicase la cuarta edición de las *Bases*. No existe ninguna constancia de que haya dirigido otra edición. En el tomo 3 de sus *Obras completas*, publicadas en 1886-7, obviamente, se incluyen las *Bases*, pp. 386-580. Los recopiladores no publicaron ni el texto de la Constitución sancionado en 1853 ni el decreto de Urquiza, aunque al final de la obra, curiosamente, consignaron: "Con arreglo al anterior proyecto de Constitución [se refiere al Cap. 37, es decir, el proyecto de Alberdi] se dictó y promulgó la de la Confederación Argentina de 1853". Tampoco, en la edición mencionada, se publicó la *Advertencia* contenida en *Bases 1852* (2ª).⁵⁴

2. PALABRAS SIMBÓLICAS

El Derecho Constitucional es un objeto, tal como se presenta en la actualidad en la organización fundamental del Estado y los derechos de sus habitantes, creado no hace más de dos siglos. Sin embargo, en estos más de doscientos años las comunidades han ido realizando de manera abierta sus propios elementos, razón por la cual, aunque el objeto puede mantener sus propiedades originales, ha cambiado en el tiempo.

Analizar en tiempo presente una cuestión, problema o tema del Derecho Constitucional, significa, por de pronto, fijar: a) su estructura básica: poder, democracia y momentos constituyentes; b) los conceptos fundamentales sobre la libertad, la igualdad y la solidaridad, y c) la organización del poder y su control racional. Naturalmente, se trata de categorías elegidas para examinar y describir el objeto.

Ciento sesenta años después podrían emplearse las tres categorías señaladas para intentar descubrir, analíticamente, el material contenido en las *Bases 1852* (2ª). Trabajar de dicho modo empalmaría, seguramente, con la idea de que a la realidad le gustan o la fortalecen las sime-

⁵⁴ ALBERDI, Juan B., *Obras completas*, La Tribuna Nacional, 1886-1887. La publicación fue ordenada por la ley 1789 promulgada el 24 de agosto de 1886, que en su art. 1º dispuso: "Autorízase al Poder Ejecutivo para invertir hasta la suma de diez mil pesos en la impresión de las obras publicadas e inéditas de Juan Bautista Alberdi". La recopilación fue encomendada a Manuel Bilbao y Arturo Reynal O'Connor. Los tomos 1 a 6 tienen como pie de imprenta el año 1886; los dos siguientes, 1887. La cita realizada en el texto principal corresponde a la p. 580 del tomo 3.

trías. Nadie podría ignorar las ventajas de analizar un producto del pasado con un enfoque del presente.

Lamentablemente, en este caso, descreo de dicha influencia. Poseo un ejemplo y es bastante poco feliz, ¿sería razonable analizar las ideas en torno del maquinismo imperantes en 1852 con la perspectiva actual? De idéntica forma, ¿sería pensable evaluar el conocimiento de la medicina en 1852 acerca de las enfermedades del corazón del hombre a partir de las categorías que dispone hoy el saber médico?

Las Palabras simbólicas fueron publicadas por primera vez en 1839 en el Dogma Socialista de la Asociación de Mayo. Alberdi escribió la número 15^a (XIII). Pienso, por lo tanto, que se pueden recorrer perfectamente las *Bases 1852* (2^a) aplicando como herramienta de evaluación el propio método insinuado por las “palabras simbólicas” que corresponde detectar en su contenido, con horizonte de proyección en el determinado en la sección I,⁵⁵ es decir, no se apela al listado de 1839; sí a la posibilidad de la ideación a mediados del siglo XIX, en el propio panorama manejado con destreza por Alberdi. Nótese, por cierto, que la apelación no es un aplauso al contenido, porque en relación con éste –como ha sido puesto bien en evidencia con abundantes referencias– son discordes, discretos y carentes de originalidad.⁵⁶

En consecuencia, se enfrenta a partir de aquí la tarea; la indicación pertinente es al número de capítulo de *Bases 1852* (2^a) y, por regla, se intenta condensar las ideaciones de Alberdi, a partir de su propia presentación literaria.

⁵⁵ ECHEVERRÍA, Esteban, *Dogma socialista*, Buenos Aires, Jackson, 1953. Palabras simbólicas: 1. Asociación. 2. Progreso. 3. Fraternidad. 4. Igualdad. 5. Libertad. 6. Dios, centro y periferia de nuestra creencia religiosa: el cristianismo su ley. 7. El honor y el sacrificio, móvil y norma de nuestra conducta social. 8. Adopción de todas las glorias legítimas, tanto individuales como colectivas de la revolución: menosprecio de toda reputación usurpada e ilegítima. 9. Continuación de las tradiciones progresivas de la Revolución de Mayo. 10. Independencia de las tradiciones retrógradas que nos subordinan al antiguo régimen. 11. Emancipación del espíritu americano. 12. Organización de la patria sobre la base democrática. 13. Confraternidad de principios. 14. Fusión de todas las doctrinas progresivas en un centro unitario. 15. Abnegación de las simpatías que puedan ligarnos a las dos grandes facciones que se han disputado el poderío durante la revolución.

⁵⁶ Ver ROSA, José María, *Historia Argentina*, t. IV, Buenos Aires, Oriente, 1973, pp. 348-350.

A. *EL PODER*

No existen muchas referencias al poder, a secas. Podría considerarse que la definición alberdiana se encuentra, por ejemplo, en el capítulo XXIX: "El poder supone el hábito de la obediencia", o sea, claramente, la existencia de dos sujetos, los que mandan y los que son mandados. Previamente, en el capítulo II expresó que el poder político perseguido por Europa en América consistió en la conquista seguida del coloniaje.

En el capítulo XXVI afirmó que el fin de la revolución quedaba salvado con solamente establecer el origen democrático y representativo del poder y su carácter constitucional y responsable. No será un estado de cosas sencillo establecer en *Bases 1852* (2ª), expresamente, una referencia al origen democrático del poder; mejor dicho, en qué habría de consistir y cuáles serían sus cualidades principales. No es democracia constitucional del siglo XXI, pero tampoco la democracia ateniense. El capítulo XXXVIII, el proyecto de Constitución, comienza con la siguiente fórmula: "Nos, los representantes de las Provincias de la Confederación Argentina, reunidos en Congreso general constituyente, invocando el nombre de Dios, Legislador de todo lo creado, y la autoridad de los pueblos que representamos..." Puede inferirse que no dudaba de la autodeterminación comunitaria. Tampoco dudaba ni mínimamente de que todo hombre es libre, en el sentido de que tiene derecho a gobernarse a sí mismo. Aunque sugestivamente planteado, pareciera que Alberdi pensó que tener derecho a gobernarse no era exactamente semejante a saber gobernarse. No debería llamar la atención, por lo tanto, que para Alberdi su concepción del poder y la democracia transitaba por un camino en el que el gobierno debía ser asumido por las clases intelectuales; una suerte de aristocracia del saber. No hay mayores evidencias para confirmar o desmentir, pero seguramente, letras más abajo, al examinar el sistema electoral, puede aclarar un poco la cuestión; en el capítulo XXIII insinuó, al referirse a los requisitos generales que deberían tener los servidores públicos o representantes del pueblo, que países (como el nuestro) que debían formarse y aumentarse con extranjeros de regiones más ilustradas que las nuestras, no deben cerrarles absolutamente las puertas de la representación (política), si quieren que éstas se mantengan a la altura de la civilización del país.

En el capítulo X cuestionó duramente a la Constitución de Paraguay de 1844. Observó Alberdi con alarma que esta Constitución contenía una regla que disponía: “La autoridad del Presidente de la República es extraordinaria en casos de invasión, de conmoción interior, y cuantas veces sea precisa para conservar el orden y la tranquilidad pública de la República” (art. 1º, Título VII). Sinceramente, esta regla derribaba la garantía de división de poderes. Y es precisamente en comentario de esta regla constitucional que Alberdi encontró el espacio para decir: “El poder fuerte es indispensable en América, es verdad; pero el del Paraguay es la exageración de ese medio”. Sin dudas, si Alberdi creyó en un poder fuerte, francamente, lo inauguraría al diseñar el sistema de gobierno presidencialista. Resulta presumible, pues, que “fuerte”, en la terminología alberdiana de *Bases 1852* (2ª), pueda ser identificado con atribuciones ejecutivas o competencias no deliberativas.

“Donde hay deliberación y voluntad, no hay autoridad”, anticipó Sarmiento⁵⁷ en 1845. Con otras palabras, siete años más tarde, Alberdi coincidiría con él. Exactamente, en el pensamiento alberdiano no existía una división igualitaria de las potestades del gobierno estatal. Postuló un riguroso predominio del ejecutivo en detrimento del Congreso.

B. LA CONSTITUCIÓN

Alberdi, en su obra visible *Bases 1852* (2ª), se refiere a la constitución, por lo menos, en la mitad de los 38 capítulos. Una comprensión elemental de sus ideaciones:

(i) Para Alberdi la constitución era la regla para la organización del Estado y el gobierno republicano. Expresamente en el capítulo XVIII señaló que la ley Constitucional es la regla de existencia de los seres colectivos que se llaman estados, y su autor no es otro que el de esa existencia misma regida por la misma ley constitucional. Letras antes, en este mismo capítulo, con fuerte apego a la escuela histórica había expresado que:

El hombre no elige discrecionalmente su constitución gruesa o delgada, nerviosa o sanguínea; así tampoco el pueblo se da por su voluntad una

⁵⁷ SARMIENTO, Domingo F., *Facundo*, Buenos Aires, Cántaro, 2003, p. 155 (Cap. 7).

constitución monárquica o republicana, federal o unitaria. Él recibe estas disposiciones al nacer: las recibe del suelo que le toca por morada, del número y de la condición de los pobladores con que empieza, de las instituciones anteriores y de los hechos que constituyen su historia: en todo lo cual no tiene más acción su voluntad que la dirección dada al desarrollo de esas cosas en el sentido más ventajoso a su destino providencial.

(ii) Era partidario de la constitución escrita porque no se puede exigir racionalmente política que no emane de un instrumento que no posea dicha propiedad inherente, tan primaria como constituyente (Cap. XXXVII). En este mismo capítulo distinguió, claramente, las partes o piezas de la constitución: 1) los principios, derechos y garantías, que forman las bases y objeto del pacto de asociación política; 2) las autoridades encargadas de hacer cumplir y desarrollar esos principios. Como la más popular de las leyes, la constitución debe ofrecer –señaló al finalizar este capítulo– “...una claridad perfecta hasta en sus menores detalles”.

(iii) En el capítulo III se encuentra una de las mejores definiciones sobre el sistema de fuentes en el Derecho Constitucional. Dijo Alberdi:

La originalidad constitucional es la única a que se pueda aspirar sin inmodestia ni pretensión: ella no es como la originalidad en las bellas artes. No consiste en una novedad superior a todas las perfecciones conocidas, sino en la idoneidad para el caso especial en que deba tener aplicación. En este sentido, la originalidad en materia de asociación política es tan fácil y sencilla como en los convenios privados de asociación comercial o civil.

(iv) La naturaleza pactista se encuentra presente en el concepto constitucional de Alberdi. Concretamente, en el capítulo XI, se atrevió a afirmar su creencia: que las constituciones de América del Sud debían ser estructural y funcionalmente semejantes a los contratos comerciales de las sociedades. Más adelante, en el capítulo XXX, dijo: “...la constitución que se reduce a un contrato más o menos hábil y astuto, en que unos intereses son defraudados por otros...” No aclaró, Alberdi, si todos los contratantes tenían o no tenían derechos semejantes ni tampoco quiénes serían los estafados o cuáles sus intereses.

(v) Alberdi introdujo una de las tipologías constitucionales más simples y vigorosas. Expresó, en el capítulo XI, que no era razonable mantener la expectativa de que las constituciones contuviesen las “necesidades de todos los tiempos”. Porque “como los andamios de que se vale el arquitecto para construir los edificios, ellas deben servirnos en la obra interminable de nuestro edificio político, para colocarlas hoy de un modo y mañana de otro, según las necesidades de la construcción”. Distinguió, en consecuencia, por un lado: a) constituciones de transición y creación, y por otro, b) constituciones definitivas y de conservación.

(vi) La normatividad de la constitución es una ideación que indica prescripción; o sea, coacción. No hay que llegar muy lejos y adjudicarle a Alberdi que haya pensado en las modernas teorías sobre la fuerza normativa de la Constitución, que fueron ensayadas en el siglo XX por H. Kelsen, K. Hesse y G. Bidart Campos. Sin embargo, la coactividad no era ajena al modelo o concepción alberdiana de la constitución. Véase lo que dice al respecto el propio autor en el capítulo XXX: “Para el que obedece, para el pueblo, toda constitución por el hecho de serlo, es buena, porque siempre cede en su provecho. No así para el que manda o influye”. Remató sus ideas en el capítulo XXXI:

Utopía es pensar que podamos realizar la república representativa, es decir, el gobierno de la sensatez, de la calma, de la disciplina, por hábito y virtud más que por coacción, de la abnegación y del desinterés, si no alteramos o modificamos profundamente la masa o pasta de que se compone nuestro pueblo...

La coacción normativa de la constitución es introducida, tímidamente, por Alberdi como razonamiento verdadero.

C. *DERECHO CONSTITUCIONAL COMPARADO*

(i) Quizá en cumplimiento estricto de que todo lo que ocurre inicialmente en otros espacios (países), con el tiempo termina ocurriendo en el propio país, Alberdi conoció el Derecho Constitucional de su época. Comentó las Constituciones de Chile de 1833; del Perú de 1823; de Bolivia de 1839; de Colombia de 1821; de México de 1824; de Uruguay de

1829; de Paraguay de 1844. Comentarios que realiza con un fundamento básico, enunciado en el capítulo II:

Todo el derecho constitucional de la América antes española es incompleto y vicioso, en cuanto a los medios más eficaces de llevarla a sus grandes destinos (...) Ninguna de las constituciones de la Sud-América merece ser tomada por modelo de imitación (...) Dos períodos esencialmente diferentes comprende la historia constitucional de nuestra América del Sud: uno que principia en 1810 y concluye con la guerra de la Independencia contra la España, y otro que data de esta época y acaba en nuestros días.

Su conclusión es igualmente diáfana, en el capítulo XI:

La América de ahora 30 años sólo miró la libertad y la independencia; para ellas escribió sus constituciones. Hizo bien, era su misión de entonces (...) Todas las cosas han cambiado, y se miran de distinto modo en la época en que vivimos (...) las constituciones de hoy en día (...) deben propender a organizar y constituir los grandes medios prácticos de sacar a la América emancipada del estado oscuro y subalterno en que se encuentra.

(ii) La Constitución de California de 1849 impresionó vivamente a Alberdi. Dijo de su texto, en el capítulo XII: "...es la confirmación de nuestras bases constitucionales". Fue precisamente el Pórtico constitucional –se intuye– lo que provocó el elogio de Alberdi. Se disponía allí:

Article I. Declaration of Rights, Section 1: All men are by nature free and independent, and have certain inalienable rights, among which are those of enjoying and defending life and liberty, acquiring, possessing, and protecting property: and pursuing and obtaining safety and happiness.

(iii) Alberdi reconoció, en el capítulo XXXVII, antes de esbozar su propio proyecto constitucional, que había decidido seguir el método de la Constitución de Massachusetts de 1780.⁵⁸ Curiosamente esta Consti-

⁵⁸ Constitución de Massachusetts de 1780. Preamble. Part The First. A Declaration of the Rights of the Inhabitants of the Commonwealth of Massachusetts. Part The Se-

tución es más detallista que el proyecto de Alberdi; quizá por ello en el capítulo XIX escribió: “No pretendo que la constitución deba abrazarlo todo; desearía más bien que pecase por reservada y concisa”. Entre las rotundas ausencias en el articulado alberdiano no hay referencia a la Universidad. Sí lo hizo la Constitución de Massachusetts, que se refirió a la Universidad en su capítulo V.

(iv) En el capítulo XXIII expresó su ponderación sobre la Constitución de los EE. UU. de 1789: “El mecanismo del gobierno general de Norteamérica nos ofrece una idea del modo de hacer práctica la asociación de los principios en la organización de las autoridades generales”.

D. *TEORÍA CONSTITUCIONAL*

Alberdi dijo en el capítulo XXII: “He ahí la consagración completa de la teoría constitucional de que hemos tenido el honor de ser órgano en este libro. Ahora será preciso que la constitución definitiva no se desvíe de esa base”. Párrafos más adelante, en el capítulo XXXI, vuelve a emplear el término “teoría constitucional”. Probablemente, Alberdi sea uno de los primeros juristas en pleno siglo XIX que acude y emplea “teoría constitucional”, en un sentido moderno: cuerpo de proposiciones coherentes y unitarias (saber) referentes al estudio del objeto (normativo), el propio Derecho Constitucional. Singular originalidad.

E. *CULTURA*

Sin vueltas ni dobleces ni eufemismos, con un rol protagónico indiscutible, Alberdi, en el capítulo XXVII escribió: “Las leyes no son otra cosa que la expresión de la cultura del país en que se hacen, y siempre se refleja en ellas la mayor o menor ilustración de la sociedad que las produce”.

cond. The Frame of Government. Chapter I. The Legislative Power. Section 1. The General Court. Section 2. Senate. Section 3. House of Representatives. Chapter II. Executive Power. Section 1. Governor. Section 2. Lieutenant-Governor. Section 3. Council, and the Manner of Settling Elections by the Legislature. Section 4. Secretary, Treasurer, Commissary, etc. Chapter III. Judiciary Power. Chapter IV. Delegates to Congress. Chapter V. The University at Cambridge and Encouragement of Literature, etc. Section 1. The University. Section 2. The Encouragement of Literature, etc. Chapter VI.

F. *REFORMA E INTERPRETACIÓN DE LA CONSTITUCIÓN*

En el capítulo XXXV Alberdi sugirió que otro medio de afianzar el respeto de la Constitución es evitar en todo lo posible sus reformas. Ellas pueden ser necesarias a veces, pero constituyen siempre una crisis pública, más o menos grave. En su proyecto constitucional, el cambio fue regulado en el ámbito de las “garantías de orden y de progreso”.

Alberdi propuso alentar la duración de la Constitución. Y para evitar los defectos propios de cualquier constitución, la vía tendría que ser la interpretación. Dijo puntualmente en este mismo capítulo XXXV: “Con una buena jurisprudencia no hay mala legislación”. Jurisprudencia, en este marco, secretamente, pareciera referirse más al estudio del Derecho que a los dictados de los jueces. Por lo demás, no hay dudas de que esta afirmación es palmariamente contradictoria con lo afirmado en torno a las constituciones de transición y definitivas porque, según se ha visto, Alberdi afirmó que la Argentina necesitaba una constitución de transición.

G. *FINES DE LA CONSTITUCIÓN*

La verdadera política alberdiana queda condensada útilmente en esta afirmación, contenida en el capítulo III: deseaba que la Confederación Argentina se constituyese como una “república esencialmente comercial y pastora”. Huelgan las palabras. El poder de explicación es casi autosuficiente.

En el capítulo XX aseguró, además, que lo imposible no es del dominio de la política. Utopía no sé si de fácil encaje en el lenguaje alberdiano.

Y más adelante, en el capítulo XXXV, afirmó:

La constitución general es la carta de navegación de la Confederación Argentina. En todas las borrascas, en todos los malos tiempos, en todos los trances difíciles, la Confederación tendrá siempre un camino seguro para llegar a puerto de salvación, con sólo volver sus ojos a la constitución y seguir el camino que ella le traza, para formar el gobierno y para reglar su marcha.

H. LA FORMA DE ESTADO

Los dos modelos económicos que se enfrentaron en la Argentina en el siglo XIX asumieron apodos provenientes de la organización jurídica del Estado: federales y unitarios, tales las divisas. Ninguno de los dos proyectos deseaba (o fue más lejos) concebir un tipo distinto “a la república esencialmente comercial y pastora” pensada por Alberdi. Una facción pretendía catorce ranchos pastores y comerciales, participando de las rentas de la aduana de Buenos Aires. La otra facción concentraba, fáctica y jurídicamente, todo el poder en Buenos Aires, con ranchos menos autónomos. Una de las facciones, los federales, incipientemente, mostraban o deseaban realizar un modelo de acumulación de capital y concentración económica propio, con acento en la soberanía del Estado; el otro, la facción unitaria, pretendía sustantivamente generar una nueva metrópoli, cuyo centro, en el futuro, no sería Buenos Aires ni la Argentina.⁵⁹

En términos jurídico-políticos, federación o unidad fueron los elementos constituyentes de una discusión cuyo centro de gravedad era la dosis o grado de soberanía, mejor dicho, de autonomía que tendrían y mantendrían en el país constitucionalmente organizado cada una de las catorce provincias o entes.

Alberdi estudió detenida y detalladamente los antecedentes unitarios y los antecedentes federales en el capítulo XVIII. Propuso un “sistema mixto” que conciliase las libertades de cada provincia y las prerrogativas de toda la Nación. Creyó además que ésa y no otra era “la solución inevitable”, que resultaba de la aplicación a los dos grandes términos del problema argentino –la Nación y las Provincias– de la fórmula llamada por entonces a presidir la política, consistente en la combinación armónica de la individualidad con la generalidad, del localismo con la Nación, o bien de la libertad de asociación. Más adelante, en el capítulo XXII, refirió que el tipo creado por la Constitución de Estados Unidos de 1787 fue un “sistema mixto de federal y unitario”. La Confederación Argentina, en el pensamiento de Alberdi, se organizaba por su Constitución en un “Estado federativo”.

⁵⁹ ORTEGA PEÑA, Rodolfo y Eduardo Luis DUHALDE, *Baring Brothers y la historia política argentina*, Buenos Aires, A. Peña Lillo, 1974. Ver también: FERNS, H. S., *Gran Bretaña y la Argentina en el siglo XIX*, Buenos Aires, Solar, 1966.

¿Cómo hacer para crear un gobierno federal? En el capítulo XXIV postuló que los gobiernos provinciales debían renunciar o abandonar cierta porción de facultades. Porque dar una parte del gobierno local o provincial y "...pretender conservarlo íntegro, es como restar de cinco dos, y pretender que quede siempre cinco".

¿Cuál sería el punto de partida para la creación del gobierno federal y general? Alberdi, en el capítulo XXVIII, respondió a la pregunta. Sugirió que debía ser o hallarse, precisamente, en los "gobiernos provinciales existentes". Gobiernos, además, que debían "...ser los agentes naturales de la creación del nuevo gobierno general" y federal.

I. LA FORMA DE GOBIERNO

El primer sustantivo que utilizó Alberdi fue "república". Es su primera decisión normativa. En el capítulo XXXVIII, precisamente en el art. 1º de su proyecto, escribió: "La República Argentina..." En el capítulo XIII se vislumbra que era consciente de que todavía existían ideas monárquicas. No obstante, cree que la forma de gobierno republicana era la única "solución sensata". Paralelamente, consideró "pobrísimas y ridículas" la idea de una monarquía representativa en América. Concluyó, líneas más adelante: "Felizmente, la república, tan fecunda en formas, reconoce muchos grados y se presta a todas las exigencias de la edad y del espacio. Saber acomodarla a nuestra edad, es todo el arte de constituirse entre nosotros".

J. EL SISTEMA DE GOBIERNO. REY CON EL NOMBRE DE PRESIDENTE

En el capítulo XIII Alberdi atribuyó a Simón Bolívar este dicho profundo: "Los nuevos estados de la América antes española, necesitan reyes con el nombre de presidentes". No lo desmintió. Aunque el único modo posible de "anudar la tradición de la vida pasada" con la "cadena de la vida moderna" era dándole al Poder Ejecutivo "todo el poder posible", pero, como aclaró o intentó suavizar en su capítulo XXVI, "...dádsele por medio de una constitución". Alberdi estaba firmemente persuadido de que "Nosotros (...) somos (...) pobres, incultos y pocos" (Cap. XX). Indudablemente, para Alberdi tener derecho a gobernarse no era sinónimo de saber gobernarse y por eso no confiaba en la deliberación racional

que debe necesariamente preceder a la conducción responsable. Confiaba en la conducción o ejecución. Su propuesta, por tanto, era un conductor con el poder más fuerte que se pudiese concentrar en un haz de atribuciones. Se puede leer, en el capítulo XXXVIII de su obra, esta relevancia: casi el treinta por ciento de las determinaciones normativas del Proyecto de Alberdi se encuentran destinadas a la regulación de los poderes del presidente de la Confederación Argentina. Alberdi ingenuamente pensó que una persona denominada “presidente” tendría la lucidez suficiente todos los días de cada uno de los seis años que duraría en su empleo. En otras palabras: entre tradición y razón, optaba por seguridad de la primera, antes que la (posible y a veces, sólo a veces, augusta) verdad de la segunda.

K. LA LEGISLACIÓN. REGLAMENTACIÓN DE LOS DERECHOS

Alberdi distinguió clara y netamente entre el poder constituyente originario, creador de la Constitución, y los poderes constituidos, encargados de hacerla cumplir, realizarla. Dijo en el capítulo XXX que las constituciones de más difícil éxito serían las que emanasen del “voto de los pueblos reunidos en Convenciones o Congresos constituyentes (...) A este género difícil pertenecerá la que deba darse la República Argentina”. Añadió: los poderes de los constituyentes debían ser amplísimos y sin limitación de facultades para regular el objeto constitucional.

Elaborada la Constitución, Alberdi confiaba a la legislación el desarrollo de las materias constitucionales, pero hasta cierto punto. Temía que el Derecho Constitucional cesase o pudiese quedar obturado por la acción u omisión de las autoridades federales. Para evitar la descomposición o devaluación de la alta cotización de los derechos constitucionales, Alberdi instaló, en su capítulo XXXVIII, dos reglas capitales. En los arts. 23 y 36, respectivamente, Alberdi se refirió tanto a leyes como a tratados que reglasen “los principios, derechos y garantías” allí estipulados; en ningún caso podían alterar, disminuir o desvirtuar por la vía de la reglamentación las prescripciones constitucionales. Con antelación, en el capítulo XXXIV había anunciado:

No basta que la constitución contenga todas las libertades y garantías conocidas. Es necesario (...) que contenga declaraciones formales de que

no se dará ley que, con pretexto de organizar y reglamentar el ejercicio de esas libertades, las anule y falsee con disposiciones reglamentarias.

La lectura de Alberdi se presenta con marcadas propiedades de una lectura deliberada y casi ordenada, si acaso se desea establecer las fuentes u orígenes de las reglas sobre la determinación legislativa de los derechos fundamentales. Su bosquejo es elocuente; su significación, potente, porque no permite estudiar la reglamentación de los derechos constitucionales o su limitación, sin escudriñar, rigurosamente, la fuente alberdiana.

L. EL SISTEMA ELECTORAL. LA CONCEPCIÓN ALBERDIANA DE LA DEMOCRACIA: ¿UN OXÍMORON?

El gobierno de la República es democrático, comienza el art. 2º del proyecto alberdiano. La palabra democracia no vuelve a aparecer. Una ventaja indisputable con la Constitución de 1853. Porque “democracia” no fue escrita, en este caso, por sus redactores.

(i) En el capítulo XX Alberdi observó que la “...la democracia, entre nosotros, más que una forma, es la esencia misma del gobierno”.

(ii) En el capítulo XXVI se refirió al “...origen democrático...” del poder.

(iii) Alberdi distinguió la forma política de producción democrática con otras formas contrarias, a las que no apodó y nosotros, modernamente, denominamos autocracia.

(iv) Sin embargo, el estado constitucional de filiación alberdiana, en el que todos quedan sometidos por igual a la ley, no coincide con la concepción extendida en la Argentina en el siglo XXI.

(v) Rechazó, al igual que se rechaza hoy en día, el Estado autoritario. Insisto: no lo llamó de este modo, pero claramente puede inferirse que era el estado en que todos quedan sometidos arbitrariamente a la voluntad de los que mandan.

(vi) La concepción democrática de Alberdi podría condensarse: gobierno del pueblo, para el pueblo, pero –entiéndase bien– con participación parcial o relativa o controlada del pueblo.

(vii) Dijo en el capítulo XXIII:

La inteligencia y la fortuna en cierto grado no son condiciones que excluyan la universalidad del sufragio, desde que ellas son asequibles para todos mediante la educación y la industria. Sin una alteración grave en el sistema electoral de la República Argentina, habrá que renunciar a la esperanza de obtener gobiernos dignos por la obra del sufragio. Para obviar los inconvenientes de una supresión brusca de los derechos de que ha estado en posesión la multitud, podrá emplearse el sistema de elección doble y triple, que es el mejor medio de purificar el sufragio universal sin reducirlo ni suprimirlo, y de preparar las masas para el ejercicio futuro del sufragio directo. Todo el éxito del sistema republicano en países como los nuestros depende del sistema electoral.

(viii) Alberdi pensó que el sufragio universal podía ser el sufragio universal de la ignorancia. No podía entregarse la soberanía del pueblo a una multitud ignorante. ¿Por qué el que no sabe gobernar el mundo de su propia persona tendría que dar el encargo a otro para que lo haga? A la luz de nuestros días, estas ideas son enteramente rechazables y pueden ser desmentidas por múltiples motivos. Puede imaginar el lector, razonablemente, que el sufragio universal no aparece en el texto del proyecto alberdiano. Por eso, entonces, su limitada concepción de la democracia, como método de producción del sistema jurídico, o si prefiere, modernamente: como forma política del Estado.

LL. GOBERNAR ES POBLAR

Las ideas de Alberdi sobre la población de la República fueron intensas. Cuando comenzó la segunda mitad del siglo XIX, la población de la Confederación Argentina no llegaba a 1.300.000 habitantes.⁶⁰ El analfabetismo, en 1869, según los resultados del primer censo nacional, trepó al 77% (calculado sobre personas de más de 14 años de edad);⁶¹ no hay estimaciones sobre el analfabetismo en 1852. Nada hace pensar que era inferior al de 1869.

⁶⁰ LATTES, Alfredo E., “Perspectiva histórica de la evolución de la población”, en AA. VV., *La población de Argentina*, Buenos Aires, Instituto Nacional de Estadística y Censos, 1975, p. 23.

⁶¹ Ver GERMANI, Gino, *Estructura social de la Argentina. Análisis estadístico*, Buenos Aires, Solar, 1987, p. 231.

(i) En el capítulo XV introdujo una de sus ideas más cuestionables: “Nosotros, los que nos llamamos Americanos, no somos otra cosa que Europeos nacidos en América. Cráneo, sangre, color, todo es de fuera”. No puede atribuirse a Alberdi el brutal exterminio de los indígenas en el siglo XIX. Pero Alberdi no fingió: los indígenas no formarían parte de su “Estado federativo”. Prosiguió, en este mismo capítulo:

En América todo lo que no es europeo es bárbaro; no hay más división que ésta: 1° el indígena, es decir, el salvaje; 2° el Europeo, es decir, nosotros, los que hemos nacido en América y hablamos español (...) No hay otra división del hombre americano (...) [E]l Salvaje está vencido, en América no tiene dominio ni señorío. Nosotros, Europeos de raza y de civilización, somos los dueños de la América.

He aquí la situación. A nadie pueden maravillar estas afirmaciones y no deberían constituir aspecto admirable.⁶²

(ii) Comenzó su capítulo XVI: “Cada Europeo que viene a nuestras playas, nos trae más civilización en sus hábitos, que luego comunica a nuestros habitantes, que muchos libros de filosofía”. Renglones más adelante amplió su afirmación: “El pueblo inglés (...) es producto de un cruzamiento infinito de castas; y por eso justamente el Inglés es el más perfecto de los hombres”. ¿Cómo interpretar lo anterior? Alberdi proyectó una nueva casa (la República Argentina), sin todos sus habitantes.

(iii) El capítulo XXXII fue especialmente introducido en la segunda edición; también el XXXIII. Consideró que la Argentina era un desierto, lisa y llanamente (Cap. XXXII); un desierto “a medio poblar y medio civilizar” (Cap. XXXIII). Y el fin capital, aseguró en el capítulo XXXII, al que debía dirigirse la constitución era hacia “...la política de creación de población, de conquista sobre la soledad y el desierto (...) La población es el fin y es el medio al mismo tiempo (...) Así, en América, gobernar es poblar...”

⁶² E. Raúl Zaffaroni ha planteado que “...nuestro orden jurídico parte del genocidio”. Así, pues, la norma fundamental (hipotética) pensada por H. Kelsen correspondería “colgarla” o emplazarla, en América Latina, “del genocidio colonizador” (ZAFFARONI, E. Raúl, Conferencia “Ser y deber ser en América Latina”, San Juan, 2010).

M. *EL MODELO ECONÓMICO*

El progreso es una constante en el pensamiento de Alberdi. Se refiere al progreso o lo menciona en *Bases 1852* (2ª) en aproximadamente cien ocasiones. Imposible aquí hacer un resumen de esas ideas. No es fin, por otra parte.

Sin embargo, conviene tener en cuenta que para Alberdi el progreso debería haber sido la marca registrada de la organización constitucional de la Argentina.

Escribió, concretamente, en las primeras líneas del capítulo I:

La victoria de Monte Caseros no coloca por sí sola a la República Argentina en posesión de cuanto necesita. Ella viene a ponerla en el camino de su organización y progreso, bajo cuyo aspecto considerada, es un evento tan grande como la Revolución de Mayo, que destruyó el gobierno colonial...

La ley del progreso ideada por Alberdi encuentra fundamento en el valor de la historia, antes que en la utilidad o la razón. La ley del progreso, en cuya ilusión y expectación se encontró sumergido, iba unida de un modo inseparable en su propio credo, a la “expansión, el mejoramiento indefinido de la especie humana”. En su perspectiva, ley del progreso significó una suerte de fatalismo histórico; la asociación de los hombres que reemplazaba o sucedía a la explotación acontecería, casi providencialmente, para su futuro bienestar. Tal nuevo estado de cosas no tenía otra significación que la propia evolución en la propia historia. O sea, el progreso, en Alberdi, no es resultado de la historia ni se impone a ella; es inmanente,⁶³ inherente a la humanidad, porque la creación divina no es acto excepcional sino continuo. Comunicó en su capítulo XVIII: “Dios en efecto da a cada pueblo su constitución o manera de ser normal, como la da a cada hombre”. Adviértase, pues, que para Alberdi, entonces, Dios no es ni fue; deviene, incesantemente, en la naturaleza y la historia.

En su Preámbulo constitucional Alberdi se refirió al “progreso material e inteligente”; uno de los cuatro capítulos de la Parte Primera de su proyecto llevó por título: “Garantías públicas de orden y de progreso”;

⁶³ Ver ALBERINI, Coriolano, “La metafísica de Alberdi”, en los *Archivos de la Universidad de Buenos Aires*, t. IX, año IX, junio-septiembre, 1934.

el art. 67, inc. 3º, contiene la célebre regla del progreso. Quizás su tesis jurídica, porque al ser escrita no existían concepciones normativas semejantes. Una verdadera regla jurídica creativa de una nueva realidad futura; no una regla pensada para adaptarse a una realidad (el propio pasado y presente) que Alberdi deploró.

¿Cuál sería el medio elemental para el progreso? La inmigración.

En el capítulo XIX Alberdi anotó una suerte de mandamientos de su peculiar forma de organización política del futuro Estado Constitucional. Sin orden jerárquico, postuló que todos deben disfrutar constitucionalmente: de la libertad de comercio; de la franquicia de llegar a puertos seguros y libres; de gestionar y practicar en su nombre todos los actos de comercio, sin ser obligados a emplear personas del país a este efecto; de ejercer todos los derechos civiles inherentes al ciudadano de la República; de no poder ser obligados al servicio militar; de estar libres de empréstitos forzosos; de mantener en pie todas las garantías enunciadas a pesar de cualquier rompimiento con la nación extranjera; de disfrutar de entera libertad de conciencia y de culto.

Además, el ferrocarril, según apuntó en el capítulo XVI, haría "...la unidad de la República Argentina mejor que todos los congresos". El ferrocarril era un agente de progreso y cultura. No vaciló, ni por un instante, en aconsejar, casi rogar, que la Confederación tomase empréstitos, o cualquier otra tarea estatal, para que naciese el ferrocarril. Alberdi creyó que la deuda pública era el aliciente de la economía. Como las aduanas interiores, su veneno. En el ámbito de las relaciones privadas escribió, en el capítulo XVII: "Toda ley contraria al crédito privado es un acto de lesa América".

La valerosa fe alberdiana, en materia de progreso, del que dependía el porvenir de la Argentina, quizá pueda redondearse en esta inscripción del capítulo XVI: "Esta América necesita de capitales tanto como de población".

N. *LA CUESTIÓN CAPITAL*

La capital de la República fue una cuestión capital del Derecho Constitucional, recién resuelta en 1880. En su capítulo XXVII Alberdi afirmó contundentemente que la ciudad de Buenos Aires sería el "...país más

apropiado para la residencia del gobierno general, encargado de conducir la República a sus nuevos destinos”. Con la versatilidad de un narrador, aconsejó: “Si la capital de la República Argentina no existiese en Buenos Aires, por el interés del progreso sería necesario colocarla allí”.

Sorprendentemente, en el art. 2º de su Proyecto de Constitución no estableció la “capital en Buenos Aires”, dejó puntos suspensivos y con una llamada remitió al capítulo XXVII, cuyo fundamento se acaba de leer.⁶⁴

O. TOLERANCIA RELIGIOSA

¿Fue Alberdi tolerante? Si por tolerancia se ha de entender el respeto a la posibilidad de que cada individuo lleve adelante su propio plan de vida, sin interferencias, aunque se contradigan las propias o las mayoritarias, no puede afirmarse que lo haya sido. Si por tolerancia se ha de considerar que cada individuo debe tener la posibilidad, libre y plural, de realizar un propio plan de vida y que el Estado tiene que proteger, precisamente, que lo pueda hacer, sin interferencias, tampoco lo fue.

Alberdi, en el capítulo XVI, propugnó que el Estado no debía fomentar el ateísmo, si “...queréis pobladores morales y religiosos. Si queréis familias que formen las costumbres privadas, respetad su altar a la creencia...”

No obstante, su “tolerancia religiosa” tiene neto corte utilitarista, comercial: “...el dilema es fatal, o católica exclusivamente y despoblada; o poblada y próspera y tolerante en materia de religión”.

⁶⁴ Alberdi en 1856 cambió de idea, como consecuencia del rechazo de Buenos Aires a la Constitución Federal de 1853, que había fijado la capital en la Ciudad de Buenos Aires. El Estado de Buenos Aires tenía su Constitución desde 1854. Sostuvo en 1856 que Buenos Aires era el florón vetusto del sepultado virreinato, el producto y la expresión de la colonia española de otro tiempo. Debía colocarse la capital fuera de Buenos Aires. Ver ALBERDI, Juan B. (1856): “Bases y puntos de partida para la organización de la República Argentina”, en el volumen *Organización política y económica de la Argentina*, ob. cit., pp. 108-124. En un trabajo publicado en 1881, finalmente, vuelve a sus ideas originarias: “O es Buenos Aires capital de la República Argentina, o la República vive sin capital y sin gobierno, en manos del poder que, sin ser nacional, ocupe y retenga a Buenos Aires bajo su jurisdicción exclusiva, con cualquier nombre, aunque no se diga Gobierno nacional ni argentino”. Ver *Obras completas*, ob. cit., t. VIII, pp. 248-249.

El reconocimiento, la apertura de la tolerancia religiosa, amplia en Alberdi, no tiene otro fin que el negocio público o el negocio privado. Sin tolerancia –pensó– no habría inmigración. Y como también pensaba que la inmigración era necesaria para trabajar y generar riqueza, y que ésta generaría el crecimiento cultural de la población, no observó o no tuvo otro camino que reglar que todos tienen la libertad de profesar todo culto (art. 16 de su Proyecto y Cap. XVI).

Creo, pues, que la tolerancia en Alberdi es una asunción propiamente por conveniencia más que por convencimiento. Una tolerancia parcial y bien limitada, porque los ateos o agnósticos son reprobados, antes que tolerados. Admito que una tolerancia parcial implica casi una contradicción en sus propios términos. A sabiendas de esa implicancia, admítase, con tolerancia, el frágil pensamiento alberdiano.⁶⁵

⁶⁵ No descuidar la mención del pensamiento de Alberdi y sus *Bases 1852* (2ª), en la doctrina de la CSJN. Resulta interesante ponderar dicha acción en la realización del Derecho Constitucional en el siglo XXI. De modo manifiesto, se omite la mención de las ideaciones postuladas en *Bases 1852* (2ª) durante el siglo XIX y el siglo XX; en dicho camino, con sorpresa o sin ella, el lector no descubrirá, o no podrá ignorar, que la frecuencia en la mención traída a colación (o, descarnadamente, la cita) no es regla. En 2003, en su voto particular en la causa “Provincia de San Luis”, el juez Julio Nazareno dijo en su considerando 22: “...Cuando so pretexto de actuar para conjurar los efectos de una emergencia el Estado no hace sino agravarla, la violación de la doctrina se da por la doble vía de afectar derechos y garantías que no debería agraviar y dificultar la superación de la crisis. Como ha sostenido lúcidamente Juan Bautista Alberdi, ‘La política no puede tener miras diferentes de las miras de la Constitución. Ella no es sino el arte de conducir las cosas de modo que se cumplan los fines previstos en la Constitución’ (ver *Bases 1852* [2ª], Cap. XXXV)”. Ver “Provincia de San Luis vs. Nación Argentina”, CSJN, *Fallos*: 326:417 (495). El 20/09/2005 en “Casal”, por mayoría, se afirmó: “11) Que este modelo de organización judicial no tiene nada en común con el nuestro. Alberdi y los constituyentes de 1853 optaron por el modelo norteamericano, originariamente opuesto por completo al europeo, su antípoda institucional. Los constituyentes norteamericanos, al proyectar el modelo que luego tomaría la Constitución Nacional, no desconfiaban de los jueces, sino del poder central –federal– que creaban. Temían generar un monstruo que lesionase o suprimiese el principio federal...” Ver “Matías Eugenio Casal y otro”, CSJN, *Fallos*: 328:3399 (3430). Nótese que la aseveración fue suscrita por los jueces Juan C. Maqueda, E. Raúl Zaffaroni, Ricardo Lorenzetti y E. S. Petracchi. Más recientemente, el 23/05/2007, el juez Carlos S. Fayt, en los considerandos de su voto particular en la causa “Rosza” dijo: “6) Que esta prerrogativa, que tiene su raíz en la noción de soberanía, tuvo por fin mantener bajo la órbita de un tercero imparcial e independiente la solución de conflictos cuando en ellos pudieran estar

V. DETERMINACIÓN DEL PROYECTO CONSTITUCIONAL DE ALBERDI EN LA CONSTITUCIÓN DE 1853. EJERCICIO COMPARADO DE NORMAS

1. OBSERVACIÓN PRELIMINAR

De acuerdo con lo planteado en la Sección I, corresponde llevar adelante el cotejo normativo.

Breves observaciones.

Primera: Se utiliza el proyecto alberdiano: el capítulo XXXVIII de *Bases 1852* (2^a). Dijo su autor: “...una idea práctica del modo de convertir en instituciones y en ley la doctrina de este libro...”

Segunda: En relación con la Constitución de 1853,⁶⁶ se utiliza el texto publicado por Emilio Ravignani: *Asambleas Constituyentes Argentinas*, Instituto de Investigaciones Históricas de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 1939, tomo sexto, 2^a parte, pp. 794-831.

Tercera: Seguramente, la más relevante, porque se privilegia el significado. Una norma, cualquier norma, tiene una cantidad finita de orientaciones posibles en su significado. No se persigue la identidad sintáctica entre uno y otro texto. La pesquisa, si ha de apodarse de tal modo, se relaciona con los significados. En concreto: qué significados de las normas de Alberdi pueden razonablemente observarse en el texto de 1853. Se privilegia, entonces, el campo semántico, antes que la sintaxis conceptual.

en juego derechos o garantías consagrados por la Constitución Nacional. En este orden de ideas, ya señalaba Alberdi en sus ‘Bases’ que ‘La propiedad, la vida, el honor, son bienes nominales cuando la justicia es mala. No hay aliciente para trabajar en la adquisición de bienes que han de estar a merced de los pícaros. La ley, la constitución, el gobierno, son palabras vacías, si no se reducen a hechos por la mano del juez, que, en último resultado, es quien los hace ser realidad o mentira’” (Ver *Bases 1852* [2^a], cap. XVII). Ver “Carlos A. Rosza y otro”, CSJN, *Fallos*: 330:2361 (2395).

⁶⁶ Fueron los constituyentes: Facundo Zuviría; Pedro Centeno; Pedro Ferré; Juan del Campillo; Santiago Derqui; Pedro Díaz Colodrero; Luciano Torrent; Juan María Gutiérrez; Regis Martínez; José Quintana; Manuel Padilla; Agustín Delgado; Martín Zapata; Salvador María del Carril; Ruperto Godoy; Delfín B. Huergo; Juan Llerena; Juan F. Seguí; Manuel Leiva; Benjamín José Lavaysse; José B. Gorostiaga; J. Manuel Pérez y Salustiano Zavalía.

2. COMPARACIÓN DEL PROYECTO DE ALBERDI CON LA CONSTITUCIÓN DE 1853

Proyecto constitucional de Juan Bautista Alberdi, publicado en septiembre de 1852	Constitución de la Confederación Argentina, sancionada el 1° de mayo de 1853
<p>Nos, los representantes de las Provincias de la Confederación Argentina, reunidos en Congreso general constituyente, invocando el nombre de Dios, Legislador de todo lo creado, y la autoridad de los pueblos que representamos, en orden a formar un estado federativo, establecer y definir sus poderes nacionales, fijar los derechos naturales de sus habitantes y reglar las garantías públicas de orden interior, de seguridad exterior y de progreso material e inteligente, por el aumento y mejora de su población, por la construcción de grandes vías de transporte, por la navegación libre de los ríos, por las franquicias dadas a la industria y al comercio y por el fomento de la educación popular, hemos acordado y sancionado la siguiente Constitución de la Confederación Argentina:</p>	<p>Nos los Representantes del Pueblo de la Confederación Argentina, reunidos en Congreso General Constituyente por voluntad y elección de las Provincias que la componen, en cumplimiento de pactos preexistentes, con el objeto de constituir la unión nacional, afianzar la justicia, consolidar la paz interior, proveer a la defensa común, promover el bienestar general, y asegurar los beneficios de la libertad para nosotros, para nuestra posteridad, y para todos los hombres del mundo que quieran habitar en el suelo argentino: invocando la protección de Dios, fuente de toda razón y justicia: ordenamos, decretamos y establecemos esta Constitución para la Confederación Argentina.</p>
<i>Primera Parte. Principios, derechos y garantías fundamentales</i>	<i>Primera parte</i>
<i>Capítulo I Disposiciones generales</i>	<i>Capítulo único: Declaraciones, derechos y garantías</i>
<p>Art. 1°. La República Argentina se constituye en un Estado federativo, dividido en Provincias que conservan la soberanía no delegada expresamente por esta Constitución al gobierno central.</p>	<p>Art. 101. Las provincias conservan todo el poder no delegado por esta Constitución al Gobierno federal. (<i>Parte segunda. Autoridades de la Confederación</i> <i>Título segundo. Gobiernos de Provincia</i>)</p>
<p>Art. 2°. El gobierno de la República es democrático, representativo, federal. Las autoridades que lo ejercen tienen su asiento [...] ciudad que se declara federal.</p>	<p>Art. 1°. La Nación Argentina adopta para su gobierno la forma representativa republicana federal, según la establece la presente Constitución.</p> <p>Art. 3°. Las autoridades que ejercen el Gobierno federal residen en la Ciudad de</p>

1852. ORÍGENES. SOBRE LAS “BASES” DE JUAN BAUTISTA ALBERDI Y LA CONSTITUCIÓN FEDERAL EN EL TIEMPO

RAÚL GUSTAVO FERREYRA

<p>Proyecto constitucional de Juan Bautista Alberdi, publicado en septiembre de 1852</p>	<p>Constitución de la Confederación Argentina, sancionada el 1° de mayo de 1853</p>
	<p>Buenos Aires, que se declara Capital de la Confederación por una ley especial.</p>
<p>Art. 3°. La Confederación adopta y sostiene el culto católico, y garantiza la libertad de los demás.</p>	<p>Art. 2°. El Gobierno federal sostiene el culto católico apostólico romano.</p>
<p>Art. 4°. La Confederación garantiza a las provincias el sistema republicano, la integridad de su territorio, su soberanía y su paz interior.</p>	<p>Art. 5°. Cada provincia confederada dictará para sí una Constitución bajo el sistema representativo republicano, de acuerdo con los principios, declaraciones y garantías de la Constitución Nacional; y que asegure su administración de justicia, su régimen municipal, y la educación primaria gratuita...</p>
<p>Art. 5°. Interviene sin requisición en su territorio al solo efecto de restablecer el orden perturbado por la sedición.</p>	<p>Art. 6°. El Gobierno federal interviene con requisición de las Legislaturas o gobernadores provinciales, o sin ella, en el territorio de cualquiera de las provincias al solo efecto de restablecer el orden público perturbado por la sedición, o de atender a la seguridad nacional amenazada por un ataque o peligro exterior.</p>
<p>Art. 6°. Los actos públicos de una provincia gozan de entera fe en las demás.</p>	<p>Art. 7°. Los actos públicos y procedimientos judiciales de una provincia gozan de entera fe en las demás; y el Congreso puede por leyes generales determinar cuál será la forma probatoria de estos actos y procedimientos, y los efectos legales que producirán.</p>
<p>Art. 7°. La Confederación garantiza la estabilidad de las constituciones provinciales con tal que no sean contrarias a la Constitución general, para lo cual serán revisadas por el Congreso antes de su sanción.</p>	<p>Art. 5°. ...Las constituciones provinciales serán revisadas por el Congreso antes de su promulgación. Bajo de estas condiciones el Gobierno federal garante a cada provincia el goce y ejercicio de sus instituciones.</p>
<p>Art. 8°. Los gastos de la Confederación serán sostenidos por un tesoro federal creado con impuestos soportados por todas las provincias.</p>	<p>Art. 4°. El Gobierno federal provee a los gastos de la Nación con los fondos del Tesoro nacional, formado del producto de derechos de importación y exportación de</p>

<p align="center">Proyecto constitucional de Juan Bautista Alberdi, publicado en septiembre de 1852</p>	<p align="center">Constitución de la Confederación Argentina, sancionada el 1° de mayo de 1853</p>
	<p>las Aduanas; de la venta o locación de tierras de propiedad nacional, de la renta de correos, de las demás contribuciones que equitativa y proporcionalmente a la población imponga el Congreso general, de los empréstitos y operaciones de crédito que decrete el mismo Congreso para urgencia de la Nación, o para empresas de utilidad nacional.</p>
<p>Art. 9°. Ninguna provincia podrá imponer derechos de tránsito ni de carácter aduanero sobre artículos de producción nacional o extranjera, que procedan o se dirijan por su territorio a otra provincia.</p>	<p>Art. 10. En el interior de la República es libre de derechos la circulación de los efectos de producción o fabricación nacional, así como la de los géneros y mercancías de todas clases, despachadas en las aduanas exteriores.</p>
<p>Art. 10. No serán preferidos los puertos de una provincia a los de otra, en cuanto a regulaciones aduaneras.</p>	<p>Art. 11. Los artículos de producción o fabricación nacional o extranjera, así como los ganados de toda especie, que pasen por territorio de una provincia a otra, serán libres de los derechos llamados de tránsito, siéndolo también los carruajes, buques o bestias en que se transporten; y ningún otro derecho podrá imponérseles en adelante, cualquiera que sea su denominación, por el hecho de transitar el territorio.</p>
<p>Art. 11. Los buques destinados de una provincia a otra no serán obligados a entrar, anclar y pagar derechos por causa del tránsito.</p>	<p>Art. 12. Los buques destinados de una provincia a otra, no serán obligados a entrar, anclar y pagar derechos por causa de tránsito.</p>
<p>Art. 12. Los ciudadanos de cada provincia serán considerados ciudadanos en las otras.</p>	<p>Art. 8°. Los ciudadanos de cada provincia gozan de todos los derechos, privilegios e inmunidades inherentes al título de ciudadano en las demás...</p>
<p>Art. 13. La extradición civil y criminal es sancionada como principio entre las provincias de la Confederación.</p>	<p>Art. 8°. ...La extradición de los criminales es de obligación recíproca entre todas las provincias confederadas.</p>
<p>Art. 14. Dos o más provincias no podrán formar una sola sin anuencia del Congreso.</p>	<p>Art. 13. Podrán admitirse nuevas provincias en la Confederación; pero no podrá</p>

1852. ORÍGENES. SOBRE LAS “BASES” DE JUAN BAUTISTA ALBERDI Y LA CONSTITUCIÓN FEDERAL EN EL TIEMPO

RAÚL GUSTAVO FERREYRA

<p>Proyecto constitucional de Juan Bautista Alberdi, publicado en septiembre de 1852</p>	<p>Constitución de la Confederación Argentina, sancionada el 1° de mayo de 1853</p>
	<p>erigirse una provincia en el territorio de otra u otras, ni de varias formarse una sola, sin el consentimiento de la Legislatura de las provincias interesadas y del Congreso.</p>
<p>Art. 15. Esta Constitución, sus leyes orgánicas y los tratados con las naciones extranjeras son la ley suprema de la Confederación. No hay más autoridades supremas que las autoridades generales de la Confederación.</p>	<p>Art. 31. Esta Constitución, las leyes de la Confederación que en su consecuencia se dicten por el Congreso, y los tratados con las potencias extranjeras, son la ley suprema de la Nación; y las autoridades de cada provincia están obligadas a conformarse a ella, no obstante cualquiera disposición en contrario que contengan las leyes o constituciones provinciales.</p>
<p><i>Capítulo II</i> <i>Derecho público argentino</i></p>	
<p>Art. 16. La constitución garantiza los siguientes derechos a todos los habitantes de la Confederación, sean naturales o extranjeros: <i>De libertad</i> Todos tienen la libertad: - de trabajar y ejercer cualquier industria; - de ejercer la navegación y el comercio de todo género; - de petionar a todas las autoridades; - de entrar, permanecer, andar y salir del territorio sin pasaporte; - de publicar por la prensa sin censura previa; - de disponer de sus propiedades de todo género y en toda forma; - de asociarse y reunirse con fines lícitos; - de profesar todo culto; - de enseñar y aprender.</p>	<p>Art. 14. Todos los habitantes de la Confederación gozan de los siguientes derechos conforme a las leyes que reglamenten su ejercicio; a saber: de trabajar y ejercer toda industria lícita; de navegar y comerciar; de peticionar a las autoridades; de entrar, permanecer transitar y salir del territorio argentino; de publicar sus ideas por la prensa sin censura previa; de usar y disponer de su propiedad; de asociarse con fines útiles; de profesar libremente su culto; de enseñar y aprender.</p>
<p><i>De igualdad</i> Art. 17. La ley no reconoce diferencia de clase ni persona. No hay prerrogativas de sangre, ni de nacimiento, no hay fueros personales; no hay privilegios, ni títulos de</p>	<p>Art. 16. La Confederación Argentina no admite prerrogativas de sangre, ni de nacimiento: no hay en ella fueros personales ni títulos de nobleza. Todos sus habitantes son iguales ante la ley, y admisibles en los</p>

<p align="center">Proyecto constitucional de Juan Bautista Alberdi, publicado en septiembre de 1852</p>	<p align="center">Constitución de la Confederación Argentina, sancionada el 1º de mayo de 1853</p>
<p>nobleza. Todos son admisibles a los empleos. La igualdad es la base del impuesto y de las cargas públicas. La ley civil no reconoce diferencia de extranjeros y nacionales.</p>	<p>empleos sin otra consideración que la idoneidad. La igualdad es la base del impuesto y de las cargas públicas.</p>
<p><i>De propiedad</i> Art. 18. La propiedad es inviolable. Nadie puede ser privado de ella sino en virtud de ley o de sentencia fundada en ley. La expropiación por causa de pública utilidad debe ser calificada por ley y previamente indemnizada. Sólo el congreso impone contribuciones. Ningún servicio personal es exigible sino en virtud de ley o de sentencia fundada en ley. Todo autor o inventor goza de la propiedad exclusiva de su obra o descubrimiento. La confiscación y el decomiso de bienes son abolidos para siempre. Ningún cuerpo armado puede hacer requisiciones ni exigir auxilios. Ningún particular puede ser obligado a dar alojamiento en su casa a un militar.</p>	<p>Art. 17. La propiedad es inviolable, ningún habitante de la Confederación puede ser privado de ella, sino en virtud de sentencia fundada en ley. La expropiación por causa de utilidad pública, debe ser calificada por ley y previamente indemnizada. Sólo el Congreso impone las contribuciones que se expresan en el artículo 4º. Ningún servicio personal es exigible, sino en virtud de ley o de sentencia fundada en ley. Todo autor o inventor es propietario exclusivo de su obra, invento o descubrimiento, por el término que le acuerda la ley. La confiscación de bienes queda borrada para siempre del Código Penal argentino. Ningún cuerpo armado puede hacer requisiciones, ni exigir auxilios de ninguna especie.</p>
<p><i>De seguridad</i> Art. 19. Nadie puede ser condenado sin juicio previo fundado en ley anterior al hecho del proceso. Ninguno puede ser juzgado por comisiones especiales, ni sacado de los jueces designados por la ley antes del hecho de la causa. Nadie puede ser obligado a declarar contra sí mismo. No es eficaz la orden de arresto que no emane de autoridad revestida del poder de arrestar y se apoye en una ley. El derecho de defensa judicial es inviolable. Afianzado el resultado civil de un pleito, no puede ser preso el que no es responsable de pena aflictiva.</p>	<p>Art. 18. Ningún habitante de la Confederación puede ser penado sin juicio previo fundado en ley anterior al hecho del proceso, ni juzgado por comisiones especiales, o sacado de los jueces designados por la ley antes del hecho de la causa. Nadie puede ser obligado a declarar contra sí mismo; ni arrestado sino en virtud de orden escrita de autoridad competente. Es inviolable la defensa en juicio de la persona y de los derechos. El domicilio es inviolable, como también la correspondencia epistolar y los papeles privados; y una ley determinará en qué casos y con qué justificativos podrá procederse a su allanamiento y ocupación. Quedan abolidos para siempre la pena de muerte por causas políticas, toda especie</p>

1852. ORÍGENES. SOBRE LAS “BASES” DE JUAN BAUTISTA ALBERDI Y LA CONSTITUCIÓN FEDERAL EN EL TIEMPO

RAÚL GUSTAVO FERREYRA

<p>Proyecto constitucional de Juan Bautista Alberdi, publicado en septiembre de 1852</p>	<p>Constitución de la Confederación Argentina, sancionada el 1° de mayo de 1853</p>
<p>El tormento y los castigos horribles son abolidos, para siempre y en todas circunstancias. Son prohibidos los azotes y las ejecuciones por medio del cuchillo, de la lanza y del fuego. Las cárceles húmedas, oscuras y mortíferas deben ser destruidas. La infamia del condenado no pasa a su familia. La casa de todo hombre es inviolable. Son inviolables la correspondencia epistolar, el secreto de los papeles privados y los libros de comercio.</p>	<p>de tormento, los azotes y las ejecuciones a lanza o cuchillo. Las cárceles de la Confederación serán sanas y limpias, para seguridad y no para castigo de los reos detenidos en ellas, y toda medida que a pretexto de precaución conduzca a mortificarlos más allá de lo que aquélla exija, hará responsable al juez que la autorice.</p>
<p>Art. 20. Las leyes reglan el uso de estas garantías de derecho público; pero el Congreso no podrá dar ley que, con ocasión de reglamentar u organizar su ejercicio, las disminuya, restrinja, o adultere en su esencia.</p>	<p>Art. 28. Los principios, garantías y derechos reconocidos en los anteriores artículos, no podrán ser alterados por las leyes que reglamenten su ejercicio.</p>
<p><i>Capítulo III</i> <i>Derecho público deferido a los extranjeros</i></p>	
<p>Art. 21. Ningún extranjero es más privilegiado que otro. Todos gozan de los derechos civiles inherentes al ciudadano, y pueden comprar, vender, locar, ejercer industrias y profesiones, darse a todo trabajo; poseer toda clase de propiedades y disponer de ellas en cualquier forma; entrar y salir del país con ellas, frecuentar con sus buques los puertos de la República, navegar en sus ríos y costas. Están libres de empréstitos forzosos, de exacciones y requisiciones militares. Disfrutan de entera libertad de conciencia y pueden construir capillas en cualquier lugar de la República. Sus contratos matrimoniales no pueden ser invalidados porque carezcan de conformidad con los requisitos religiosos de cualquier creencia, si estuviesen legalmente celebrados.</p>	<p>Art. 20. Los extranjeros gozan en el territorio de la Confederación de todos los derechos civiles del ciudadano; pueden ejercer su industria, comercio y profesión; poseer bienes raíces, comprarlos y enajenarlos; navegar los ríos y costas; ejercer libremente su culto; testar y casarse conforme a las leyes. No están obligados a admitir la ciudadanía, ni a pagar contribuciones forzosas extraordinarias. Obtienen nacionalización residiendo dos años continuos en la Confederación; pero la autoridad puede acortar este término a favor del que lo solicite, alegando y probando servicios a la República.</p>

Proyecto constitucional de Juan Bautista Alberdi, publicado en septiembre de 1852	Constitución de la Confederación Argentina, sancionada el 1° de mayo de 1853
<p>No son obligados a admitir la ciudadanía. Gozan de estas garantías sin necesidad de tratados, y ninguna cuestión de guerra puede ser causa de que se suspenda su ejercicio.</p> <p>Son admisibles a los empleos, según las condiciones de la ley, que en ningún caso puede excluirlos por solo el motivo de su origen.</p> <p>Obtienen naturalización, residiendo dos años continuos en el país; la obtienen sin este requisito los colonos, los que se establecen en lugares habitados por indígenas o en tierras despobladas; los que emprenden y realizan grandes trabajos de utilidad pública; los que introducen grandes fortunas en el país; los que se recomienden por invenciones o aplicaciones de grande utilidad general para la República.</p>	
Art. 22. La Constitución no exige reciprocidad para la concesión de estas garantías en favor de los extranjeros de cualquier país.	
Art. 23. Las leyes y los tratados reglan el ejercicio de estas garantías, sin poder alterarlas, ni disminuirlas.	
<p>Capítulo IV Garantías públicas de orden y de progreso</p>	
Art. 24. Todo argentino es soldado de la guardia nacional. Son exceptuados por 30 años los argentinos por naturalización.	Art. 21. Todo ciudadano argentino está obligado a armarse en defensa de la Patria y de esta Constitución, conforme a las leyes que al efecto dicte el Congreso y a los decretos del Ejecutivo nacional. Los ciudadanos por naturalización son libres de prestar o no este servicio por el término de diez años contados desde el día en que obtengan su carta de ciudadanía.
Art. 25. La fuerza armada no puede deliberar; su rol es completamente pasivo.	

1852. ORÍGENES. SOBRE LAS “BASES” DE JUAN BAUTISTA ALBERDI Y LA CONSTITUCIÓN FEDERAL EN EL TIEMPO

RAÚL GUSTAVO FERREYRA

<p>Proyecto constitucional de Juan Bautista Alberdi, publicado en septiembre de 1852</p>	<p>Constitución de la Confederación Argentina, sancionada el 1° de mayo de 1853</p>
<p>Art. 26. Toda persona o reunión de personas que asuma el título o representación del pueblo, se arrogue sus derechos o peticione a su nombre, comete sedición.</p>	<p>Art. 22. El pueblo no delibera ni gobierna, sino por medio de sus representantes y autoridades creadas por esta Constitución. Toda fuerza armada o reunión de personas que se atribuya los derechos del pueblo y peticione a nombre de éste, comete delito de sedición.</p>
<p>Art. 27. Toda autoridad usurpada es ineficaz: sus actos son nulos. Toda decisión acordada por requisición directa o indirecta de un ejército o de una reunión de pueblo, es nula de derecho y carece de eficacia.</p>	
<p>Art. 28. Declarado en estado de sitio un lugar de la Confederación, queda suspenso el imperio de la Constitución dentro de su recinto. La autoridad en tales casos ni juzga, ni condena, ni aplica castigos por sí misma, y la suspensión de la seguridad personal no le da más poder que el de arrestar o trasladar las personas a otro punto dentro de la Confederación, cuando ellas no prefieran salir fuera.</p>	<p>Art. 23. En caso de conmoción interior o de ataque exterior que pongan en peligro el ejercicio de esta Constitución y de las autoridades creadas por ella, se declarará en estado de sitio la provincia o territorio en donde exista la perturbación del orden, quedando suspensas allí las garantías constitucionales. Pero durante esta suspensión no podrá el Presidente de la República condenar por sí ni aplicar penas. Su poder se limitará en tal caso respecto de las personas, a arrestarlas o trasladarlas de un punto a otro de la Confederación, si ellas no prefiriesen salir fuera del territorio argentino.</p>
<p>Art. 29. El presidente, los ministros y los miembros del Congreso pueden ser acusados por haber dejado sin ejecución las promesas de la Constitución en el término fijado por ella, por haber comprometido y frustrado el progreso de la República. Pueden serlo igualmente por los crímenes de traición, concusión, dilapidación y violación de la Constitución y de las leyes.</p>	
<p>Art. 30. Deben prestar caución juratoria al tomar posesión de su puesto, de que cumplirán lealmente con la Constitución, ejecu-</p>	

Proyecto constitucional de Juan Bautista Alberdi, publicado en septiembre de 1852	Constitución de la Confederación Argentina, sancionada el 1° de mayo de 1853
tando y haciendo cumplir sus disposiciones a la letra, y promoviendo la realización de sus fines relativos a la población, construcción de caminos y canales, educación del pueblo y demás reformas de progreso contenidos en el preámbulo de la Constitución.	
Art. 31. La Constitución garantiza la reforma de las leyes civiles, comerciales y administrativas sobre las bases declaradas en su derecho público.	Art. 24. El Congreso promoverá la reforma de la actual legislación en todos sus ramos...
Art. 32. La Constitución asegura en beneficio de todas las clases del Estado la instrucción gratuita, que será sostenida con fondos nacionales destinados de un modo irrevocable y especial a ese destino.	
Art. 33. La inmigración no podrá ser restringida, ni limitada de ningún modo en ninguna circunstancia, ni por pretexto alguno.	Art. 25. El Gobierno federal fomentará la inmigración europea; y no podrá restringir, limitar ni gravar con impuesto alguno la entrada en el territorio argentino de los extranjeros que traigan por objeto labrar la tierra, mejorar las industrias, e introducir y enseñar las ciencias y las artes.
Art. 34. La navegación de los ríos interiores es libre para todas las banderas.	Art. 26. La navegación de los ríos interiores de la Confederación es libre para todas las banderas, con sujeción únicamente a los reglamentos que dicte la autoridad nacional.
Art. 35. Las relaciones de la Confederación con las naciones extranjeras respecto a comercio, navegación y mutua frecuencia serán consignadas y escritas en tratados que tendrán por bases las garantías constitucionales deferidas a los extranjeros. El gobierno tiene el deber de promoverlos.	Art. 27. El Gobierno federal está obligado a afianzar sus relaciones de paz y comercio con las potencias extranjeras por medio de tratados que estén en conformidad con los principios de derecho público establecidos en esta Constitución.
Art. 36. Las leyes orgánicas que reglen el ejercicio de estas garantías de orden y de progreso, no podrán disminuirlas ni desvirtuarlas por excepciones.	Art. 28. Los principios, garantías y derechos reconocidos en los anteriores artículos, no podrán ser alterados por las leyes que reglamenten su ejercicio.

1852. ORÍGENES. SOBRE LAS “BASES” DE JUAN BAUTISTA ALBERDI Y LA CONSTITUCIÓN FEDERAL EN EL TIEMPO

RAÚL GUSTAVO FERREYRA

<p>Proyecto constitucional de Juan Bautista Alberdi, publicado en septiembre de 1852</p>	<p>Constitución de la Confederación Argentina, sancionada el 1° de mayo de 1853</p>
<p>Art. 37. La Constitución es susceptible de reformarse en todas sus partes; pero ninguna reforma se admitirá en el espacio de 10 años.</p>	<p>Art. 30. La Constitución puede reformarse en el todo o en cualquiera de sus partes, pasados diez años desde el día en que la juren los Pueblos. La necesidad de reforma debe ser declarada por el Congreso con el voto de dos terceras partes, al menos, de sus miembros; pero no se efectuará sino por una Convención convocada al efecto.</p>
<p>Art. 38. La necesidad de la reforma es declarada por el congreso permanente, pero sólo se efectúa por un congreso o convención convocada al efecto.</p>	
<p>Art. 39. Es ineficaz la proposición de reforma que no es apoyada por dos terceras partes del congreso o por dos terceras partes de las legislaturas provinciales.</p>	
<p><i>Segunda Parte.</i> <i>Autoridades de la Confederación</i> <i>Sección primera. Autoridades generales</i> <i>Capítulo I</i> <i>Del Poder Legislativo</i></p>	<p><i>Segunda Parte.</i> <i>Autoridades de la Confederación</i> <i>Título primero. Gobierno Federal</i> <i>Sección primera</i> <i>Del Poder Legislativo</i></p>
<p>Art. 40. Un Congreso Federal compuesto de dos cámaras, una de senadores de las Provincias, y otra de diputados de la Nación, será investido del poder legislativo de la Confederación.</p>	<p>Art. 32. Un Congreso compuesto de dos Cámaras, una de Diputados de la Nación, y otra de Senadores de las provincias y de la Capital, será investido del Poder Legislativo de la Confederación.</p>
<p>Art. 41. El orador es inviolable, la tribuna es libre: Ninguno de los miembros del Congreso puede ser acusado, interrogado judicialmente, ni molestado por las opiniones o discursos que emita desempeñando su mandato de legislador.</p>	<p>Art. 57. Ninguno de los miembros del Congreso puede ser acusado, interrogado judicialmente ni molestado por las opiniones o discursos que emita desempeñando su mandato de legislador.</p>
<p>Art. 42. Sólo pueden ser arrestados por delitos contra la Constitución.</p>	<p>Art. 58. Ningún senador o diputado, desde el día de su elección hasta el de su cese, puede ser arrestado; excepto el caso de ser sorprendido <i>in fraganti</i> en la ejecución de algún crimen que merezca pena de muerte, infamante, u otra aflictiva; de lo que se dará cuenta a la Cámara respectiva con la información sumaria del hecho.</p>
<p>Art. 43. Sus servicios son remunerados por el tesoro de la Confederación.</p>	<p>Art. 63. Los servicios de los senadores y diputados son remunerados por el Tesoro</p>

Proyecto constitucional de Juan Bautista Alberdi, publicado en septiembre de 1852	Constitución de la Confederación Argentina, sancionada el 1° de mayo de 1853
	de la Confederación con una dotación que señalará la ley.
Art. 44. El Congreso se reúne indispensablemente en sesiones ordinarias todos los años desde el 1 de agosto hasta el 31 de diciembre. Puede también ser convocado extraordinariamente por el Poder Ejecutivo federal.	Art. 52. Ambas cámaras se reunirán en sesiones ordinarias todos los años desde el 1° de mayo hasta el 30 de septiembre. Pueden también ser convocadas extraordinariamente por el Presidente de la Confederación, o prorrogadas sus sesiones.
Art. 45. Las provincias reglan por sus leyes respectivas el tiempo, lugar y modo de proceder a la elección de senadores y de representantes; pero el Congreso puede expedir leyes supremas que alteren el sistema local.	Art. 37. Por esta vez las legislaturas de las provincias reglarán los medios de hacer efectiva la elección directa de los diputados de la Nación: para lo sucesivo el Congreso expedirá una ley general.
Art. 46. Cada cámara es juez de las elecciones, derechos y títulos de sus miembros en cuanto a su validez.	Art. 53. Cada Cámara es juez de las elecciones, derechos y títulos de sus miembros en cuanto a su validez. Ninguna de ellas entrará en sesión sin la mayoría absoluta de sus miembros; pero un número menor podrá compeler a los miembros ausentes a que concurran a las sesiones, en los términos y bajo las penas que cada Cámara establecerá.
Art. 47. Ellas hacen sus reglamentos, compelen a sus miembros ausentes a concurrir a las sesiones, reprimen su inconducta con penas discretionales, y hasta pueden excluir un miembro de su seno.	Art. 55. Cada Cámara hará su reglamento y podrá, con dos tercios de votos, corregir a cualquiera de sus miembros por desorden de conducta en el ejercicio de sus funciones, o removerlo por inhabilidad física o moral sobreviniente a su incorporación, y hasta excluirlo de su seno; pero bastará la mayoría de uno sobre la mitad de los presentes para decidir en las renunciaciones que voluntariamente hicieren de sus cargos.
Art. 48. Los eclesiásticos regulares no pueden ser miembros del congreso, ni los gobernadores de provincia, por la de su mando.	Art. 62. Los eclesiásticos regulares no pueden ser miembros del Congreso, ni los gobernadores de provincia por la de su mando.

1852. ORÍGENES. SOBRE LAS “BASES” DE JUAN BAUTISTA ALBERDI Y LA CONSTITUCIÓN FEDERAL EN EL TIEMPO

RAÚL GUSTAVO FERREYRA

<p>Proyecto constitucional de Juan Bautista Alberdi, publicado en septiembre de 1852</p>	<p>Constitución de la Confederación Argentina, sancionada el 1° de mayo de 1853</p>
<p>Art. 49. En caso de vacante, el gobierno de provincia hace proceder a la elección legal de un nuevo miembro.</p>	
<p>Art. 50. Ninguna cámara entra en sesión sin la mayoría absoluta de sus miembros.</p>	
<p>Art. 51. Ambas cámaras empiezan y concluyen sus sesiones simultáneamente.</p>	<p>Art. 54. Ambas Cámaras empiezan y concluyen sus sesiones simultáneamente. Ninguna de ellas, mientras se hallen reunidas, podrá suspender sus sesiones más de tres días, sin el consentimiento de la otra.</p>
<p><i>Del Senado de las provincias</i></p>	<p><i>Capítulo Ii. Del Senado</i></p>
<p>Art. 52. El senado representa las provincias en su soberanía respectiva.</p>	<p>Art. 42. El Senado se compondrá de dos senadores de cada provincia, elegidos por sus legislaturas a pluralidad de sufragios; y dos de la Capital elegidos en la forma prescripta para la elección del Presidente de la Confederación. Cada senador tendrá un voto.</p>
<p>Art. 53. Se compone de 14 senadores elegidos por la legislatura de cada provincia.</p>	
<p>Art. 54. Cada provincia elige dos senadores, uno efectivo y otro suplente.</p>	
<p>Art. 55. Se renueva el senado por terceras partes cada dos años, eligiéndose 4 en el tercer bienio.</p>	<p>Art. 44. Los senadores duran nueve años en el ejercicio de su mandato, y son reelegibles indefinidamente; pero el Senado se renovará por terceras partes cada tres años, decidiéndose por la suerte, luego que todos se reúnan, quiénes deben salir el primero y segundo trienio.</p>
<p>Art. 56. Duran seis años en el ejercicio de su mandato, y son reelegibles indefinidamente.</p>	
<p>Art. 57. Son requisitos para ser elegido senador: - Tener la edad de 35 años, - Haber sido 4 años ciudadano de la Confederación, - Disfrutar de una renta anual de dos mil pesos fuertes, o de una entrada equivalente.</p>	<p>Art. 43. Son requisitos para ser elegido senador: tener la edad de treinta años, haber sido seis años ciudadano de la Confederación, y disfrutar de una renta anual de dos mil pesos fuertes, o de una entrada equivalente.</p>
<p>Art. 58. El senado juzga las acusaciones enjuiciadas por la cámara de Diputados.</p>	<p>Art. 47. Al Senado corresponde juzgar en juicio público a los acusados por la Cámara</p>

Proyecto constitucional de Juan Bautista Alberdi, publicado en septiembre de 1852	Constitución de la Confederación Argentina, sancionada el 1º de mayo de 1853
Ninguno es declarado culpable sino a mayoría de los dos tercios de los miembros presentes.	de Diputados, debiendo sus miembros prestar juramento para este acto. Cuando el acusado sea el Presidente de la Confederación, el Senado será presidido por el presidente de la Corte suprema. Ninguno será declarado culpable, sino a mayoría de los dos tercios de los miembros presentes.
Art. 59. Su fallo no tiene más efecto que la remoción del acusado. La justicia ordinaria conoce del resto.	Art. 48. Su fallo no tendrá más efecto que destituir al acusado, y aun declararle incapaz de ocupar ningún empleo de honor, de confianza o a sueldo en la Confederación. Pero la parte condenada quedará, no obstante, sujeta a acusación, juicio y castigo conforme a las leyes ante los tribunales ordinarios.
Art. 60. Sólo el senado inicia las reformas de la Constitución.	Art. 51. Sólo el Senado inicia las reformas de la Constitución.
<i>Cámara de Diputados de la Nación</i>	Capítulo I. De la Cámara de Diputados
Art. 61. La cámara de Diputados representa la nación en globo, y sus miembros son elegidos por el pueblo de las provincias, que se consideran a este fin como distritos electorales de un solo Estado. Cada diputado representa a la nación, no al pueblo que lo elige.	Art. 33. La Cámara de Diputados se compondrá de representantes elegidos directamente por el pueblo de las provincias y de la Capital, que se consideran a este fin como distritos electorales de un solo Estado...
Art. 62. Para ser electo diputado, se requiere haber cumplido la edad de 25 años, tener dos años de ciudadanía en ejercicio y el goce de una renta o entrada anual de mil pesos fuertes.	Art. 36. Para ser diputado se requiere haber cumplido la edad de veinticinco años, y tener cuatro años de ciudadanía en ejercicio.
Art. 63. La cámara de Diputados elegirá en razón de uno por cada veinte mil habitantes; pero ninguna provincia dejará de tener un diputado a lo menos.	Art. 33. ...en razón de uno por cada veinte mil habitantes, o de una fracción que no baje del número de diez mil.
Art. 65. A la cámara de Diputados corresponde exclusivamente la iniciativa de las leyes sobre contribuciones y sobre reclutamiento de tropas.	Art. 40. A la Cámara de Diputados corresponde exclusivamente la iniciativa de las leyes sobre contribuciones y reclutamiento de tropas.

1852. ORÍGENES. SOBRE LAS “BASES” DE JUAN BAUTISTA ALBERDI Y LA CONSTITUCIÓN FEDERAL EN EL TIEMPO

RAÚL GUSTAVO FERREYRA

<p>Proyecto constitucional de Juan Bautista Alberdi, publicado en septiembre de 1852</p>	<p>Constitución de la Confederación Argentina, sancionada el 1° de mayo de 1853</p>
<p>Art. 66. Sólo ella ejerce el derecho de acusación por causas políticas. La ley regla el procedimiento de estos juicios.</p>	<p>Art. 41. Sólo ella ejerce el derecho de acusar ante el Senado al Presidente y Vicepresidente de la Confederación y a sus ministros, a los miembros de ambas cámaras, a los de la Corte suprema de justicia, y a los gobernadores de provincia, por delitos de traición, concusión, malversación de fondos públicos, violación de la Constitución, u otros que merezcan pena infamante o de muerte; después de haber conocido de ellos, a petición de parte, o de alguno de sus miembros, y declarado haber lugar a la formación de causa por mayoría de dos terceras partes de sus miembros presentes.</p>
<p><i>Atribuciones del Congreso</i></p>	<p><i>Capítulo IV. Atribuciones del Congreso</i></p>
<p>Art. 67. Corresponde al Congreso en el ramo de lo interior:</p>	<p>Art. 64. Corresponde al Congreso:</p>
<p>1. Reglar la administración interior de la Confederación, expidiendo las leyes necesarias para poner la Constitución en ejercicio;</p>	
<p>2. Crear y suprimir empleos, fijar sus atribuciones, dar pensiones, decretar honores, conceder amnistías generales;</p>	<p>17. Crear y suprimir empleos, fijar sus atribuciones, dar pensiones, decretar honores y conceder amnistías generales.</p>
<p>3. Proveer lo conducente a la prosperidad, defensa y seguridad del país, al adelanto y bienestar de todas las provincias, estimulando el progreso de la instrucción y de la industria, de la inmigración, de la construcción de ferrocarriles y canales navegables, de la colonización de las tierras desiertas y habitadas por indígenas, de la plantificación de nuevas industrias, de la importación de capitales extranjeros, de la exploración de los ríos navegables, por leyes protectoras de esos fines, y por concesiones temporales de privilegios y recompensas de estímulo;</p>	<p>16. Proveer lo conducente a la prosperidad del país, al adelanto y bienestar de todas las provincias, y al progreso de la ilustración, dictando planes de instrucción general y universitaria, y promoviendo la industria, la inmigración, la construcción de ferrocarriles y canales navegables, la colonización de tierras de propiedad nacional, la introducción y establecimiento de nuevas industrias, la importación de capitales extranjeros y la exploración de los ríos interiores, por leyes protectoras de estos fines y por concesiones temporales de privilegios y recompensas de estímulo.</p>

Proyecto constitucional de Juan Bautista Alberdi, publicado en septiembre de 1852	Constitución de la Confederación Argentina, sancionada el 1º de mayo de 1853
4. Reglar la navegación y el comercio interior;	9. Reglamentar la libre navegación de los ríos interiores...
5. Legislar en materia civil, comercial y penal;	11. Dictar los códigos civil, comercial, penal y de minería...
6. Admitir o desechar los motivos de dimisión del presidente, y declarar el caso de proceder o no a nueva elección, hacer el escrutinio y rectificación de ella;	18. Admitir o desechar los motivos de dimisión del Presidente o Vicepresidente de la República, y declarar el caso de proceder a nueva elección: hacer el escrutinio y rectificación de ella.
7. Dar facultades especiales al Poder Ejecutivo para expedir reglamentos con fuerza de ley, en los casos exigidos por la Constitución.	
Art. 68. El Congreso <i>en materia de relaciones exteriores</i> :	Art. 64 (...)
1. Provee lo conveniente a la defensa y seguridad exterior del país;	
2. Declara la guerra, y hace la paz;	21. Autorizar al Poder Ejecutivo para declarar la guerra o hacer la paz.
3. Aprueba o desecha los tratados concluidos con las naciones extranjeras;	19. Aprobar o desechar los tratados concluidos con las demás Naciones, y los concordatos con la Silla Apostólica; y arreglar el ejercicio del patronato en toda la Confederación.
4. Regla el comercio marítimo y terrestre con las naciones extranjeras;	12. Reglar el comercio marítimo y terrestre con las naciones extranjeras y de las provincias entre sí.
Art. 69. En el ramo <i>de rentas y de hacienda</i> , el Congreso:	Art. 64 (...)
1. Aprueba y desecha la cuenta de gastos de la administración de la Confederación;	7. Fijar anualmente el presupuesto de gastos de administración de la Confederación, y aprobar o desechar la cuenta de inversión.
2. Fija anualmente el presupuesto de esos gastos;	
3. Impone y suprime contribuciones, y regula su cobro y distribución;	2. Imponer contribuciones directas por tiempo determinado y proporcionalmente

1852. ORÍGENES. SOBRE LAS “BASES” DE JUAN BAUTISTA ALBERDI Y LA CONSTITUCIÓN FEDERAL EN EL TIEMPO

RAÚL GUSTAVO FERREYRA

Proyecto constitucional de Juan Bautista Alberdi, publicado en septiembre de 1852	Constitución de la Confederación Argentina, sancionada el 1° de mayo de 1853
	iguales en todo el territorio de la Confederación, siempre que la defensa, seguridad común y bien general del Estado lo exijan.
4. Contrae deudas nacionales, regla el pago de las existentes, designando fondos al efecto, y decreta empréstitos;	3. Contraer empréstitos de dinero sobre el crédito de la Confederación.
5. Habilita puertos mayores, crea y suprime aduanas;	1. Legislar sobre las aduanas exteriores, y establecer los derechos de importación y exportación que han de satisfacerse en ellas.
6. Hace sellar moneda, fija su peso, ley, valor y tipo;	10. Hacer sellar monedas, fijar su valor y el de las extranjeras; y adoptar un sistema uniforme de pesos y medidas para toda la Confederación.
7. Fija la base de los pesos y medidas para toda la Confederación;	
8. Dispone del uso y de la venta de las tierras públicas o nacionales.	4. Disponer del uso y de la enajenación de las tierras de propiedad nacional.
Art. 70. Son atribuciones del Congreso <i>en el ramo de guerra</i> :	Art. 64 (...)
1. Aprobar o desechar las declaraciones de sitio, hechas durante su receso;	
2. Fijar cada año el número de fuerzas de mar y tierra que han de mantenerse en pie;	23. Fijar la fuerza de línea de tierra y de mar en tiempo de paz y guerra; y formar reglamentos y ordenanzas para el gobierno de dichos ejércitos.
3. Aprobar o desechar la declaración de guerra que hiciese el Poder Ejecutivo;	21. Autorizar al Poder Ejecutivo para declarar la guerra o hacer la paz.
4. Permitir la introducción de tropas extranjeras en el territorio de la Confederación y la salida de las tropas nacionales fuera de él;	25. Permitir la introducción de tropas extranjeras en el territorio de la Confederación, y la salida de las fuerzas nacionales fuera de él.
5. Declarar en estado de sitio uno o varios puntos de la Confederación en caso de conmoción interior.	26. Declarar en estado de sitio uno o varios puntos de la Confederación en caso de conmoción interior, y aprobar o suspender el estado de sitio declarado, durante su receso, por el Poder Ejecutivo.

Proyecto constitucional de Juan Bautista Alberdi, publicado en septiembre de 1852	Constitución de la Confederación Argentina, sancionada el 1° de mayo de 1853
<i>Del modo de hacer las Leyes</i>	<i>Capítulo V. De la formación y sanción de las leyes</i>
Art. 71. Las leyes pueden ser proyectadas por cualquiera de los miembros del Congreso o por el presidente de la Confederación en mensaje dirigido a la legislatura.	Art. 65. Las leyes pueden tener principio en cualquiera de las Cámaras del Congreso, por proyectos presentados por sus miembros o por el Poder Ejecutivo; excepto las relativas a los objetos de que tratan los artículos 40 y 51.
Art. 72. Aprobado un proyecto de ley por la cámara de su origen, pasa para su discusión a la otra cámara. Aprobado por ambas, pasa al poder ejecutivo de la Confederación para su examen, y si también obtiene su aprobación, lo sanciona como ley.	Art. 66. Aprobado un proyecto de ley por la Cámara de su origen; pasa para su discusión a la otra Cámara. Aprobado por ambas, pasa al Poder Ejecutivo de la Confederación para su examen; y si también obtiene su aprobación lo promulga como ley.
Art. 73. Se reputa aprobado por el presidente de la Confederación o por la cámara revisora todo proyecto no devuelto en el término de 15 días.	Art. 67. Se reputa aprobado por el Poder Ejecutivo, todo proyecto no devuelto en el término de diez días útiles.
Art. 74. Todo proyecto desechado totalmente por la cámara revisora o por el presidente es diferido para la sesión del año venidero.	Art. 68. Ningún proyecto de ley desechado totalmente por una de las Cámaras, podrá repetirse en las sesiones de aquel año. Pero si sólo fuere adicionado o corregido por la Cámara revisora, volverá a la de su origen; y si en éstas se aprobasen las adiciones o correcciones por mayoría absoluta, pasará al Poder Ejecutivo de la Confederación. Si las adiciones o correcciones fuesen desechadas, volverá segunda vez el proyecto a la Cámara revisora, y si aquí fueren nuevamente sancionadas por una mayoría de las dos terceras partes de sus miembros, pasará el proyecto a la otra Cámara, y no se entenderá que ésta reprueba dichas adiciones o correcciones, si no concurre para ello el voto de las dos terceras partes de sus miembros presentes.
Art. 75. Desechado en parte, vuelve con sus objeciones a la cámara de su origen,	Art. 69. Desechado en el todo o en parte un proyecto por el Poder Ejecutivo, vuelve

1852. ORÍGENES. SOBRE LAS “BASES” DE JUAN BAUTISTA ALBERDI Y LA CONSTITUCIÓN FEDERAL EN EL TIEMPO

RAÚL GUSTAVO FERREYRA

<p>Proyecto constitucional de Juan Bautista Alberdi, publicado en septiembre de 1852</p>	<p>Constitución de la Confederación Argentina, sancionada el 1° de mayo de 1853</p>
<p>que lo discute de nuevo, y si lo aprueba por mayoría de dos tercios, pasa otra vez a la cámara de revisión. Si ambas lo aprueban por igual mayoría, el proyecto es ley, y pasa al presidente para su promulgación. Si las cámaras difieren sobre las objeciones, el proyecto queda para la sesión del año venidero.</p>	<p>con sus objeciones a la Cámara de su origen: ésta lo discute de nuevo, y si lo confirma por mayoría de dos tercios de votos, pasa otra vez a la Cámara de revisión. Si ambas Cámaras lo sancionan por igual mayoría, el proyecto es ley y pasa al Poder Ejecutivo para su promulgación. Las votaciones de ambas Cámaras serán en este caso nominales, por sí, o por no; y tanto los nombres y fundamentos de los sufragantes, como las objeciones del Poder Ejecutivo, se publicarán inmediatamente por la prensa. Si las Cámaras difieren sobre las objeciones, el proyecto no podrá repetirse en las sesiones de aquel año.</p>
<p>Art. 76. Ninguna discusión del congreso es ley sin la aprobación del presidente. Sólo él promulga las leyes. Toda determinación rechazada por él necesita de la sanción de los dos tercios de ambas cámaras para que pueda ejecutarse.</p>	<p><i>Sección segunda. Del Poder Ejecutivo</i> <i>Capítulo I. De su naturaleza y duración</i></p>
<p><i>Capítulo II</i> <i>Del Poder Ejecutivo</i></p>	<p>Art. 71. El Poder Ejecutivo de la Nación será desempeñado por un ciudadano con el título de “Presidente de la Confederación Argentina”.</p>
<p>Art. 77. Un ciudadano con el título de “Presidente de la Confederación Argentina” desempeña el poder ejecutivo del Estado.</p>	<p>Art. 73. Para ser elegido Presidente o Vicepresidente de la Confederación se requiere haber nacido en el territorio argentino, o ser hijo de ciudadano nativo, habiendo nacido en país extranjero, tener treinta años de edad y las demás calidades requeridas para ser electo diputado.</p>
<p>Art. 78. Para ser elegido presidente, se requiere haber nacido en el territorio argentino, o ser hijo de ciudadano nativo, habiendo nacido en país extranjero, tener treinta años de edad y las demás calidades requeridas para ser electo diputado.</p>	<p>Art. 74. El Presidente y Vicepresidente duran en sus empleos el término de seis años; y no pueden ser reelegidos sino con intervalo de un período.</p>
<p>Art. 79. El presidente dura en su empleo el término de seis años, y no puede ser reelecto sino con intervalo de un período.</p>	<p><i>Capítulo II. De la forma y tiempo de la elección del Presidente y Vicepresidente de la Confederación</i> Art. 78. La elección del Presidente y Vicepresidente de la Confederación se hará del modo siguiente: La Capital y cada una de</p>
<p>Art. 80. Su elección se hace del siguiente modo: Cada provincia nombra según la ley de elecciones populares cierto número de electores, igual al número total de diputados y senadores que envía al congreso. No pueden ser electores el diputado, el sena-</p>	

<p align="center">Proyecto constitucional de Juan Bautista Alberdi, publicado en septiembre de 1852</p>	<p align="center">Constitución de la Confederación Argentina, sancionada el 1° de mayo de 1853</p>
<p>dor, ni el empleado a sueldo que dependa del presidente de la Confederación.</p> <p>Reunidos los electores en sus provincias respectivas, el 1° de agosto del año en que concluye la presidencia anterior, proceden a elegir presidente conforme a su ley de elecciones provinciales.</p> <p>Se hacen dos listas de todos los individuos electos, y, firmadas por los electores, se remiten cerradas y selladas, la una al presidente de la legislatura provincial, en cuyo registro permanece cerrada y secreta, y la otra al presidente del senado general de las provincias.</p> <p>Reunido el Congreso en la sala del Senado, procede a la apertura de las listas, hace el escrutinio de los votos, y el que resultase tener mayor número de sufragios es proclamado presidente. Resultando varios candidatos con igual mayoría de votos, o no habiendo mayoría absoluta, elegirá el congreso entre los tres que hubiesen obtenido mayor número de sufragios. En este caso, los votos serán tomados por provincia, teniendo cada provincia un voto; y sin la mayoría presente de todas las provincias no será válida esta elección.</p>	<p>las provincias nombrarán por votación directa una junta de electores, igual al duplo del total de diputados y senadores que envían al Congreso, con las mismas calidades y bajo las mismas formas prescriptas para la elección de diputados.</p> <p>No pueden ser electores los diputados, los senadores ni los empleados a sueldo del Gobierno federal.</p> <p>Reunidos los electores en la Capital de la Confederación y en la de sus provincias respectivas cuatro meses antes que concluya el término del Presidente cesante, procederán a elegir Presidente y Vicepresidente de la Confederación por cédulas firmadas, expresando en una la persona por quien votan para Presidente, y en otra distinta, la que eligen para Vicepresidente.</p> <p>Se harán dos listas de todos los individuos electos para Presidente y otras dos de los nombrados para Vicepresidente con el número de votos que cada uno de ellos hubiere obtenido. Estas listas serán firmadas por los electores, y se remitirán cerradas y selladas dos de ellas (una de cada clase), al presidente de la Legislatura provincial, y en la Capital al presidente de la Municipalidad, en cuyos registros permanecerán depositadas y cerradas, y las otras dos al presidente del Senado (la primera vez al presidente del Congreso Constituyente).</p> <p>Art. 79. El presidente del Senado (la primera vez el del Congreso Constituyente), reunidas todas las listas, las abrirá a presencia de ambas Cámaras. Asociados a los secretarios cuatro miembros del Congreso sacados a la suerte, procederán inmediatamente a hacer el escrutinio y a anunciar el número de sufragios que resulte en favor de cada candidato para la Presidencia y Vice-</p>

1852. ORÍGENES. SOBRE LAS “BASES” DE JUAN BAUTISTA ALBERDI Y LA CONSTITUCIÓN FEDERAL EN EL TIEMPO

RAÚL GUSTAVO FERREYRA

<p>Proyecto constitucional de Juan Bautista Alberdi, publicado en septiembre de 1852</p>	<p>Constitución de la Confederación Argentina, sancionada el 1° de mayo de 1853</p>
	<p>presidencia de la Confederación. Los que reúnan en ambos casos la mayoría absoluta de todos los votos, serán proclamados inmediatamente Presidente y Vicepresidente.</p> <p>Art. 80. En el caso de que, por dividirse la votación no hubiese mayoría absoluta, elegirá el Congreso entre las dos personas que hubieren obtenido mayor número de sufragios. Si la primera mayoría que resultare hubiese cabido a más de dos personas, elegirá el Congreso entre todas éstas. Si la primera mayoría hubiere cabido a una sola persona, y la segunda a dos o más, elegirá el Congreso entre todas las personas que hayan obtenido la primera y segunda mayoría.</p> <p>Art. 81. Esta elección se hará a pluralidad absoluta de sufragios y por votación nominal. Si verificada la primera votación no resultare mayoría absoluta, se hará segunda vez, contrayéndose la votación a las dos personas que en la primera hubiesen obtenido mayor número de sufragios. En caso de empate, se repetirá la votación, y si resultase nuevo empate, decidirá el presidente del Senado (la primera vez el del Congreso Constituyente). No podrá hacerse el escrutinio, ni la rectificación de estas elecciones, sin que estén presentes las tres cuartas partes del total de los miembros del Congreso.</p> <p>Art. 82. La elección del Presidente y Vicepresidente de la Confederación debe quedar concluida en una sola sesión del Congreso, publicándose enseguida el resultado de ésta y las actas electorales por la prensa.</p>
<p>Art. 81. En caso de muerte, dimisión o inhabilidad del presidente de la Confederación, será reemplazado por el presidente del Senado con el título de “Vicepresidente de la</p>	<p>Art. 72. En caso de enfermedad, ausencia de la Capital, muerte, renuncia o destitución del Presidente, el Poder Ejecutivo será ejercido por el Vicepresidente de la Confe-</p>

<p align="center">Proyecto constitucional de Juan Bautista Alberdi, publicado en septiembre de 1852</p>	<p align="center">Constitución de la Confederación Argentina, sancionada el 1° de mayo de 1853</p>
<p>Confederación”, quien deberá expedir inmediatamente, en los dos primeros casos, las medidas conducentes a la elección de nuevo presidente, en la forma que determina el artículo anterior.</p>	<p>deración. En caso de destitución, muerte, dimisión o inhabilidad del Presidente y Vicepresidente de la Confederación, el Congreso determinará qué funcionario público ha de desempeñar la presidencia, hasta que haya cesado la causa de la inhabilidad o un nuevo Presidente sea electo.</p>
<p>Art. 82. El presidente disfruta de un sueldo pagado por el tesoro de la Confederación, que no puede ser alterado durante el período de su gobierno.</p>	<p>Art. 76. El Presidente y Vicepresidente disfrutan de un sueldo pagado por el Tesoro de la Confederación, que no podrá ser alterado en el período de sus nombramientos.</p>
<p>Art. 83. El presidente de la Confederación cesa en el poder el día mismo en que expira el período de seis años, sin que evento alguno pueda ser motivo de que se complete más tarde; y le sucederá el candidato electo, o el presidente del Senado interinamente, si hubiese impedimento.</p>	<p>Art. 75. El Presidente de la Confederación cesa en el poder el día mismo en que expira su período de seis años; sin que evento alguno que lo haya interrumpido, pueda ser motivo de que se le complete más tarde.</p>
<p>Art. 84. Al tomar posesión de su cargo el presidente prestará juramento en manos del presidente del Senado, estando reunido todo el congreso, en los términos siguientes: “Yo, N... N..., juro que desempeñaré el cargo de Presidente con lealtad y buena fe; que mi política será ajustada a las palabras y a las intenciones de la Constitución; que protegeré los intereses morales del país por el mantenimiento de la religión del Estado y la tolerancia de las otras y fomentaré su progreso material estimulando la inmigración, emprendiendo vías de comunicación y protegiendo la libertad del comercio, de la industria y del trabajo. Si así no lo hiciere, Dios y la Confederación me lo demanden”.</p>	<p>Art. 77. Al tomar posesión de su cargo el Presidente y Vicepresidente prestarán juramento en manos del Presidente del Senado (la primera vez del presidente del Congreso constituyente), estando reunido el Congreso, en los términos siguientes: “Yo N. N. juro por Dios Nuestro Señor y estos Santos Evangelios, desempeñar con lealtad y patriotismo el cargo de Presidente (o Vicepresidente) de la Confederación, y observar y hacer observar fielmente la Constitución (de la Confederación Argentina). Si así no lo hiciere, Dios y la Confederación me lo demanden”.</p>
<p>Art. 85. El presidente de la Confederación tiene las siguientes atribuciones.</p>	<p>Capítulo III Atribuciones del Poder Ejecutivo Art. 83. El Presidente de la Confederación tiene las siguientes atribuciones:</p>

1852. ORÍGENES. SOBRE LAS “BASES” DE JUAN BAUTISTA ALBERDI Y LA CONSTITUCIÓN FEDERAL EN EL TIEMPO

RAÚL GUSTAVO FERREYRA

<p>Proyecto constitucional de Juan Bautista Alberdi, publicado en septiembre de 1852</p>	<p>Constitución de la Confederación Argentina, sancionada el 1° de mayo de 1853</p>
<p><i>En lo Interior:</i></p>	
<p>1. Es el jefe supremo de la Confederación, y tiene a su cargo la administración y gobierno general del país.</p>	<p>1. Es el jefe supremo de la Confederación, y tiene a su cargo la administración general del país.</p>
<p>2. Expide los Reglamentos e instrucciones que son necesarios para la ejecución de las leyes generales de la Confederación, cuidando de no alterar su espíritu por excepciones reglamentarias.</p>	<p>2. Expide las instrucciones y reglamentos que sean necesarios para la ejecución de las leyes de la Confederación, cuidando de no alterar su espíritu con excepciones reglamentarias.</p>
<p>3. Es el jefe inmediato y local de la ciudad federal de su residencia.</p>	
<p>4. Participa de la formación de las leyes con arreglo a la Constitución, las sanciona y promulga.</p>	<p>4. Participa de la formación de las leyes con arreglo a la Constitución, las sanciona y promulga.</p>
<p>5. Nombra los magistrados de los tribunales federales y militares de la Confederación con acuerdo del Senado de las provincias, o sin él, hasta su reunión, si está en receso.</p>	<p>5. Nombra los magistrados de la Corte Suprema y de los demás tribunales federales inferiores, con acuerdo del Senado.</p>
<p>6. Destituye a los empleados de su creación, por justos motivos, con acuerdo del Senado.</p>	
<p>7. Concede indultos particulares, en la misma forma [con acuerdo del Senado].</p>	<p>6. Puede indultar o conmutar las penas por delitos sujetos a la jurisdicción federal, previo informe del tribunal correspondiente excepto en los casos de acusación por la Cámara de Diputados.</p>
<p>8. Concede jubilaciones, retiros, licencias y goce de montepíos, conforme a las leyes generales de la Confederación.</p>	<p>7. Concede jubilaciones, retiros, licencias y goces de montepíos, conforme a las leyes de la Confederación.</p>
<p>9. Presenta para los arzobispados, obispados, dignidades y prebendas de las iglesias catedrales, a propuesta en terna del Senado.</p>	<p>8. Ejerce los derechos del patronato nacional en la presentación de obispos para las iglesias catedrales, a propuesta en terna del Senado.</p>
<p>10. Ejerce los derechos del patronato nacional respecto de las iglesias, beneficios y personas eclesiásticas del Estado.</p>	

Proyecto constitucional de Juan Bautista Alberdi, publicado en septiembre de 1852	Constitución de la Confederación Argentina, sancionada el 1° de mayo de 1853
11. Concede el pase o retiene los decretos de los concilios, las bulas, breves y rescriptos del Pontífice de Roma, con acuerdo del Senado, requiriéndose una ley, cuando contienen disposiciones generales y permanentes.	9. Concede el pase o retiene los decretos de los concilios, las bulas, breves y rescriptos del Sumo Pontífice de Roma, con acuerdo de la Suprema Corte; requiriéndose una ley cuando contienen disposiciones generales y permanentes.
12. Nombra y remueve por sí los ministros del despacho, los oficiales de sus secretarías, los ministros diplomáticos, los agentes y cónsules destinados a países extranjeros.	10. Nombra y remueve a los ministros plenipotenciarios y encargados de negocios, con acuerdo del Senado; y por sí solo nombra y remueve los ministros del despacho, los oficiales de sus secretarías, los agentes consulares, y los demás empleados de la administración cuyo nombramiento no está reglado de otra manera por esta Constitución.
13. Da cuenta periódicamente al congreso del Estado de la Confederación, prorroga sus sesiones ordinarias o lo convoca a sesiones extraordinarias cuando un grave interés de orden o de progreso lo requieren.	11. Hace anualmente la apertura de las sesiones del Congreso, reunidas al efecto ambas Cámaras en la sala del Senado, dando cuenta en esta ocasión al Congreso del estado de la Confederación, de las reformas prometidas por la Constitución, y recomendando a su consideración las medidas que juzgue necesarias y convenientes.
14. Le recuerda anualmente en sus memorias el estado de las reformas prometidas por la Constitución en el Capítulo de las garantías públicas de progreso, y tiene a su cargo especial el deber de proponerlas.	
<i>En el ramo de hacienda:</i>	
15. Es atribución del presidente hacer recaudar las rentas de la Confederación, y decretar su inversión con arreglo a la ley o presupuesto de gastos nacionales.	13. Hace recaudar las rentas de la Confederación, y decreta su inversión con arreglo a la ley o presupuestos de gastos nacionales.
<i>En el ramo de relaciones extranjeras:</i>	
16. El presidente concluye y firma tratados de paz, de comercio, de navegación, de alianza y de neutralidad, concordatos y otras negociaciones requeridas por el mantenimiento de buenas relaciones con las potencias extranjeras, recibe sus ministros y admite sus cónsules.	14. Concluye y firma tratados de paz, de comercio, de navegación, de alianza, de límites y de neutralidad, concordatos y otras negociaciones requeridas para el mantenimiento de buenas relaciones con las potencias extranjeras, recibe sus ministros y admite sus cónsules.

1852. ORÍGENES. SOBRE LAS “BASES” DE JUAN BAUTISTA ALBERDI Y LA CONSTITUCIÓN FEDERAL EN EL TIEMPO

RAÚL GUSTAVO FERREYRA

<p>Proyecto constitucional de Juan Bautista Alberdi, publicado en septiembre de 1852</p>	<p>Constitución de la Confederación Argentina, sancionada el 1° de mayo de 1853</p>
<p>17. Inicia y promueve los tratados con arreglo a lo prescrito por el artículo 35 de la Constitución, y sobre las bases del derecho público deferido a los extranjeros en el Capítulo III.</p>	
<p><i>En asuntos de guerra:</i></p>	
<p>18. Es comandante en jefe de las fuerzas de mar y tierra de la Confederación.</p>	<p>15. Es comandante en jefe de todas las fuerzas de mar y tierra de la Confederación.</p>
<p>19. Provee los empleos militares de la Confederación: Con acuerdo del Senado de las provincias en la concesión de los empleos o grados de oficiales superiores del ejército y armada; y por sí solo en el campo de batalla.</p>	<p>16. Provee los empleos militares de la Confederación: con acuerdo del Senado, en la concesión de los empleos, o grados de oficiales superiores del ejército y armada; y por sí solo en el campo de batalla.</p>
<p>20. Dispone de las fuerzas militares, marítimas y terrestres, corre con su organización y distribución según las necesidades del Estado.</p>	<p>17. Dispone de las fuerzas militares, marítimas y terrestres, y corre con su organización y distribución según las necesidades de la Confederación.</p>
<p>21. Declara la guerra con aprobación del Congreso, concede patentes de corso y cartas de represalia.</p>	<p>18. Declara la guerra y concede patentes de corso, y cartas de represalias con autorización y aprobación del Congreso.</p>
<p>22. Declara en estado de sitio uno o varios puntos de la Confederación en caso de ataque exterior, por un término limitado y con acuerdo del Senado de las provincias. En caso de conmoción interior sólo tiene esa facultad cuando el Congreso está en receso, porque es atribución que corresponde a este cuerpo. El presidente la ejerce con las limitaciones previstas por el artículo 28 de la Constitución.</p>	<p>19. Declara en estado de sitio uno o varios puntos de la Confederación, en caso de ataque exterior, y por un término limitado, con acuerdo del Senado. En caso de conmoción interior sólo tiene esta facultad cuando el Congreso está en receso, porque es atribución que corresponde a este cuerpo. El Presidente la ejerce con las limitaciones prescriptas en el artículo 23.</p>
<p>Art. 86. El presidente es responsable y puede ser acusado en el año siguiente al período de su mando por todos los actos de su gobierno en que haya infringido intencionalmente la Constitución o comprometido</p>	

Proyecto constitucional de Juan Bautista Alberdi, publicado en septiembre de 1852	Constitución de la Confederación Argentina, sancionada el 1° de mayo de 1853
el progreso del país, retardando el aumento de la población, omitiendo la construcción de vías, embarazando la libertad de comercio, o exponiendo la tranquilidad del Estado. La ley regla el procedimiento de estos juicios.	
<i>De los ministros del Poder Ejecutivo</i>	<i>Capítulo IV. De los Ministros del Poder Ejecutivo</i>
Art. 87. Puede ser nombrado ministro el ciudadano que reúne las calidades requeridas para ser diputado de la Confederación.	Art. 88. No pueden ser senadores ni diputados sin hacer dimisión de sus empleos de ministros.
Art. 88. El ministro refrenda y legaliza los actos del presidente por medio de su firma sin cuyo requisito carecen de eficacia; pero no ejerce autoridad por sí solo.	Art. 84. Cinco ministros secretarios, a saber: Del Interior, de Relaciones Exteriores, de Hacienda, de Justicia, Culto e Instrucción Pública, y de Guerra y Marina, tendrán a su cargo el despacho de los negocios de la Confederación, y refrendarán y legalizarán los actos del Presidente por medio de su firma, sin cuyo requisito carecen de eficacia.
Art. 89. El ministro es responsable de los actos que legaliza, y solidariamente de los que acuerda con sus colegas.	Art. 85. Cada ministro es responsable de los actos que legaliza; y solidariamente de los que acuerda con sus colegas.
Art. 90. Una ley determina el número de ministros del gobierno de la Confederación, y señala los ramos de su despacho respectivo.	Art. 84. ...Una ley deslindará los ramos del respectivo despacho de los ministros.
Art. 91. Los ministros presentan anualmente al Congreso el presupuesto de gastos de la Confederación en sus departamentos respectivos, y la cuenta de la inversión dada a los fondos votados el año precedente.	Art. 87. Luego que el Congreso abra sus sesiones, deberán los ministros del despacho presentarle una memoria detallada del estado de la Confederación en lo relativo a los negocios de sus respectivos departamentos.
Art. 92. Los ministros pueden ser acusados como cómplices de los actos culpables del presidente, y como principales agentes, por los actos de su despacho en que hubie-	

1852. ORÍGENES. SOBRE LAS “BASES” DE JUAN BAUTISTA ALBERDI Y LA CONSTITUCIÓN FEDERAL EN EL TIEMPO

RAÚL GUSTAVO FERREYRA

<p>Proyecto constitucional de Juan Bautista Alberdi, publicado en septiembre de 1852</p>	<p>Constitución de la Confederación Argentina, sancionada el 1° de mayo de 1853</p>
<p>sen infringido la Constitución y las leyes, o comprometido el progreso de la población del país, la construcción de vías de transporte, la libertad de comercio y de navegación, la paz y la seguridad del Estado. Pueden serlo igualmente por los crímenes de traición y concusión y por haber cooperado a que queden sin ejecución las reformas de progreso prometidas y garantidas por la Constitución.</p>	
<p><i>Capítulo III Del Poder Judicial</i></p>	<p><i>Sección tercera. Del Poder Judicial Capítulo I. De su naturaleza y duración</i></p>
<p>Art. 93. El Poder Judicial de la Confederación es ejercido por una Corte Suprema y por tribunales inferiores creados por la Ley de la Confederación. En ningún caso el presidente de la República puede ejercer funciones judiciales, avocarse el conocimiento de causas pendientes o restablecer las fenecidas.</p>	<p>Art. 91. El Poder Judicial de la Confederación será ejercido por una Corte Suprema de Justicia, compuesta de nueve jueces y dos fiscales, que residirá en la Capital, y por los demás tribunales inferiores que el Congreso estableciere en el territorio de la Confederación.</p>
<p>Art. 94. Los jueces son inamovibles y reciben sueldo de la Confederación. Sólo pueden ser destituidos por sentencia.</p>	<p>Art. 93. Los jueces de la Corte Suprema y de los tribunales inferiores de la Confederación conservarán sus empleos mientras dure su buena conducta, y recibirán por sus servicios una compensación que determinará la ley, y que no podrá ser disminuida en manera alguna, mientras permaneciesen en sus funciones.</p>
<p>Art. 95. Son responsables de los actos de infidencia, corrupción o tiranía en el ejercicio de sus funciones, y pueden ser acusados.</p>	
<p>Art. 96. Las leyes determinan el modo de hacer efectiva esta responsabilidad, el número y calidades de los miembros de los tribunales federales, el valor de sus sueldos, el lugar de su establecimiento, la extensión de sus atribuciones y la manera de proceder en sus juicios.</p>	

<p align="center">Proyecto constitucional de Juan Bautista Alberdi, publicado en septiembre de 1852</p>	<p align="center">Constitución de la Confederación Argentina, sancionada el 1° de mayo de 1853</p>
<p>Art. 97. Corresponde a la Corte Suprema y a los tribunales federales el conocimiento y decisión de las causas que versen sobre los hechos regidos por la Constitución, por las leyes generales del Estado y por los tratados con las naciones extranjeras; de las causas pertenecientes a embajadores, o a otros agentes, ministros y cónsules de países extranjeros residentes en la Confederación, y de la Confederación residentes en países extranjeros; de las causas del almirantazgo o de la jurisdicción marítima.</p>	<p><i>Capítulo II.</i> <i>Atribuciones del Poder Judicial</i> Art. 97. Corresponde a la Corte Suprema y a los tribunales inferiores de la Confederación, el conocimiento y decisión de todas las causas que versen sobre puntos regidos por la Constitución, por las leyes de la Confederación, y por los tratados con las naciones extranjeras; de los conflictos entre los diferentes poderes públicos de una misma provincia; de las causas concernientes a embajadores, ministros públicos y cónsules extranjeros; de las causas de almirantazgo y jurisdicción marítima; de los recursos de fuerza; de los asuntos en que la Confederación sea parte; de las causas que se susciten entre dos o más provincias; entre una provincia y los vecinos de otra; entre los vecinos de diferentes provincias; entre una provincia y sus propios vecinos; y entre una provincia y un Estado o ciudadano extranjero.</p>
<p>Art. 98. Conocen igualmente de las causas ocurridas entre dos o más provincias; entre una provincia y los vecinos de otra; entre los vecinos de diferentes provincias; entre una provincia y sus propios vecinos; entre una provincia y un estado o un ciudadano extranjero.</p>	
<p><i>Sección segunda. Autoridades o Gobiernos de Provincia</i></p>	<p><i>Título segundo. Gobiernos de Provincia</i></p>
<p>Art. 99. Las provincias conservan todo el poder que no delegan expresamente a la Confederación.</p>	<p>Art. 101. Las provincias conservan todo el poder no delegado por esta Constitución al Gobierno federal.</p>
<p>Art. 100. Se dan sus propias instituciones locales y se rigen por ellas.</p>	<p>Art. 102. Se dan sus propias instituciones locales y se rigen por ellas. Eligen sus gobernadores, sus legisladores y demás funcionarios de provincia, sin intervención del Gobierno federal.</p>
<p>Art. 101. Eligen sus gobernadores, sus legisladores y demás funcionarios de provincia, sin intervención del gobierno general.</p>	
<p>Art. 102. Cada provincia hace su Constitución; pero no puede alterar en ella los principios fundamentales de la Constitución general del Estado.</p>	<p>Art. 103. Cada provincia dicta su propia Constitución, y antes de ponerla en ejercicio, la remite al Congreso para su examen, conforme a lo dispuesto en el artículo 5°.</p>

1852. ORÍGENES. SOBRE LAS “BASES” DE JUAN BAUTISTA ALBERDI Y LA CONSTITUCIÓN FEDERAL EN EL TIEMPO

RAÚL GUSTAVO FERREYRA

<p>Proyecto constitucional de Juan Bautista Alberdi, publicado en septiembre de 1852</p>	<p>Constitución de la Confederación Argentina, sancionada el 1° de mayo de 1853</p>
<p>Art. 103. A este fin el Congreso examina toda Constitución provincial antes de ponerse en ejecución.</p>	
<p>Art. 104. Las provincias pueden celebrar tratados parciales para fines de administración, de justicia, de intereses económicos y trabajos de utilidad común, con aprobación del congreso general.</p>	<p>Art. 104. Las provincias pueden celebrar tratados parciales para fines de administración de justicia, de intereses económicos y trabajos de utilidad común, con conocimiento del Congreso federal; y promover su industria, la inmigración, la construcción de ferrocarriles, y canales navegables, la colonización de tierras de propiedad provincial, la introducción y establecimiento de nuevas industrias, la importación de capitales extranjeros y la exploración de sus ríos, por leyes protectoras de estos fines, y con sus recursos propios.</p>
<p>Art. 105. Las provincias no ejercen el poder que delegan a la Confederación. No pueden celebrar tratados parciales de carácter político; no pueden expedir leyes sobre comercio o navegación interior o exterior, que afecten a las otras provincias; ni establecer aduanas provinciales, ni contraer deudas gravando sus rentas o bienes públicos, sin acuerdo del Congreso federal; ni acuñar moneda; ni legislar sobre peajes, caminos y postas; ni establecer derechos de tonelaje; ni armar buques de guerra, ni levantar ejércitos; nombrar ni recibir agentes extranjeros.</p>	<p>Art. 105. Las provincias no ejercen el poder delegado a la Confederación. No pueden celebrar tratados parciales de carácter político; ni expedir leyes sobre comercio, o navegación interior o exterior; ni establecer aduanas provinciales; ni acuñar moneda; ni establecer bancos con facultad de emitir billetes, sin autorización del Congreso federal; ni dictar los códigos civil, comercial, penal y de minería después que el Congreso los haya sancionado; ni dictar especialmente leyes sobre ciudadanía y naturalización, bancarrotas, falsificación de moneda o documentos del Estado; ni establecer derechos de tonelaje; ni armar buques de guerra o levantar ejércitos, salvo el caso de invasión exterior o de un peligro tan inminente que no admita dilación, dando luego cuenta al Gobierno federal; ni nombrar o recibir agentes extranjeros; ni admitir nuevas órdenes religiosas.</p>
<p>Art. 106. Ninguna provincia puede declarar ni hacer la guerra a otra provincia. Sus</p>	<p>Art. 106. Ninguna provincia puede declarar ni hacer la guerra a otra provincia. Sus</p>

Proyecto constitucional de Juan Bautista Alberdi, publicado en septiembre de 1852	Constitución de la Confederación Argentina, sancionada el 1° de mayo de 1853
quejas deben ser sometidas a la Corte Suprema y dirimidas por ella. Sus hostilidades de hecho son actos de guerra civil, calificados de sedición o asonada, que el gobierno general debe sofocar y reprimir conforme a la ley.	quejas deben ser sometidas a la Corte Suprema de Justicia y dirimidas por ella. Sus hostilidades de hecho son actos de guerra civil, calificados de sedición o asonada, que el Gobierno federal debe sofocar y reprimir conforme a la ley.
Art. 107. Los gobernadores de provincia y los funcionarios que dependen de ellos son agentes naturales del gobierno general, para hacer cumplir la Constitución y las leyes generales de la Confederación.	Art. 107. Los gobernadores de provincias son agentes naturales del Gobierno federal para hacer cumplir la Constitución y las leyes de la Confederación.

COMENTARIO FINAL

1) Ambos textos tienen semejante arquitectura jurídica: un preámbulo y dos partes. La Primera Parte de *Bases 1852* (2ª) se titula “Principios, derechos y garantías fundamentales”; la Primera Parte de la CF de 1853, “Declaraciones, derechos y garantías”. La Segunda Parte de *Bases 1852* (2ª) y de la CF de 1853 comparten el título: “Autoridades de la Confederación”; también comparten el criterio de fragmentación o división interna, porque para normar el Derecho Constitucional del poder Alberdi lo hizo en dos fragmentos: Autoridades generales y Gobiernos de Provincia, respectivamente (“secciones”, en la nomenclatura alberdiana), y la CF de 1853: Gobierno federal y Gobiernos de Provincia, respectivamente (“títulos” en la nomenclatura de los constituyentes). La semejanza se mantiene: los poderes constituidos llevan el mismo nombre. Idéntica circunstancia se repite en las nomenclaturas o identidades de cada una de las atribuciones de los poderes legislativo, ejecutivo y judicial y de los gobiernos de provincia.

2) Curiosamente, ambos textos tienen la misma cantidad de artículos: 107. No hay que ser condescendientes con esta identidad, porque un artículo constitucional puede contener una o más normas jurídicas. El texto de la CF de 1853 es un cuarenta por ciento más extenso que *Bases 1852* (2ª).

3) *Bases 1852* (2ª) llegó a la Argentina en la primavera de 1852, quizá unos días antes. La comisión de negocios constitucionales del SCGCCA fue nombrada el 24 de diciembre de 1852; el proyecto de CF de 1853 fue presentado el 18 de abril de 1853. Evidentemente, los constituyentes disfrutaron de la posibilidad empírica de conocer *Bases 1852* (2ª) (nótese, por lo demás, los pocos días que tuvo el “debate constituyente”. La CF de 1853 fue sancionada el 1º de mayo).

4) Casi el noventa por ciento del texto proyectado por Alberdi en 1852 tiene semejanza o alguna semejanza conceptual con las reglas fijadas por el poder constituyente originario en 1853. Inteligentemente, se ha escrito: “...en cuanto a usted, ninguna gloria le será negada, Juan Bautista [Alberdi], pero tampoco ninguna desdicha”.⁶⁷ El cotejo o comparación normativa no es un lugar común. No deseo enredarme, porque antes de ahora otros autores realizaron la comparación. La orientación aquí mantenida es original, en el sentido de que se ha compulsado cada una de las significaciones de cada texto, dejando de lado la sintaxis y privilegiando la semántica.

5) Cada texto constitucional se define para siempre en un instante. Un momento revelador de un verdadero suceso. El texto no elige cuándo ha de nacer. Que el texto se encuentre consigo mismo dependerá de su itinerario; específicamente, del proceso de su realización.

6) H. G. Wells “inventó” en 1896 una máquina del tiempo.⁶⁸ Su gran descubrimiento –en la más imaginativa de las ficciones– fue permitir el movimiento en el tiempo: un viajero a través del tiempo. Queda en la ficción, en su idónea y mágica originalidad, porque el hombre no puede viajar en todas las direcciones del tiempo.

7) Las constituciones, elementos sumamente sofisticados, son o deberían ser una suerte de instrumentos que permitan a las generaciones el diálogo entre sí. Que contraten y recontraten sobre el pacto fundacional, en igualdad de condiciones, hombres igualmente libres. Porque toda generación tiene el derecho a deliberar y disponer, en tiempo siempre presente, su forma de organización jurídica, empezando por la constitucional.

⁶⁷ Ver PIGLIA, Ricardo, *Respiración artificial*, Buenos Aires, Anagrama, 2010, p. 71.

⁶⁸ WELLS, Herbert G., *La máquina del tiempo*, Buenos Aires, Centro Editor de Cultura.

La máquina simple es una de las primeras invenciones humanas. Permitió y permite a los hombres alcanzar y disfrutar todo aquello que, por y con su individual energía, no lograrían.

Las constituciones también son una invención y también son susceptibles de producir un poder organizacional superior al de cada ciudadano. Son importantísimas instituciones sociales.⁶⁹

8) Las constituciones pueden ser entendidas, metafóricamente, como máquinas simples, porque son capaces de definir y organizar una fuerza ciudadana, con racionalidad y dirección.

9) Naturalmente, las constituciones no son, en rigor, una máquina del tiempo. Aunque las generaciones presentes, al nacer, ya tenían organizadas sus instituciones. Fijadas allí determinadas idealidades, que muchísimas veces serán muy complejas de cambiar en el futuro. El presente lo pueden vivir con plenitud, ya sea para conservarlo o cambiarlo radical o progresivamente. Y el pasado para elogio o crítica cerrada, que se encontraba regulado.

10) Alberdi, con sus luces y sus defectos, sirve de guía. No hay dudas. Los argentinos no son descendientes, solamente, de la inmigración (“de los barcos”, como suele decirse). Tienen una herencia específica; en este caso las ideas de Alberdi para cultivar o desestimar, si se desea con beneficio de inventario; pero en cualquier caso para desmentir rotundamente que se ha copiado, literalmente, la constitución de un país extranjero.

Hay originalidad en el proyecto de Alberdi, como la tuvo la Constitución de 1853 también a su modo en la recepción de aquél y en sus redacciones propias, pulcras y originales –art. 19 de la CF de 1853, por ejemplo–, pese a los manifiestos defectos que ambos poseen en la dimensión de los derechos, en la concepción de la democracia y en la exclusión o afán conservador que fueron sus objetivos manifiestos.

Recuérdese, además, que Alberdi pensó un sistema de reglas jurídicas para una comunidad que apenas superaba el millón de personas. Alberdi no era ni fue un filósofo. Siguió postulados del romanticismo y, en muchísimo menor medida, del pensamiento ilustrado.

⁶⁹ Ver POPPER, Karl, *La sociedad abierta y sus enemigos*, Buenos Aires, Paidós, 1992, p. 76.

Hay ideas de Alberdi que resultan imposibles de compartir. Por ejemplo, sus pensamientos en torno a la necesidad de organizar un presidencialismo fuerte. O sus ideas en materia de derechos políticos, que limitaban el acceso al voto de la ciudadanía. O sus ideas económicas basadas en formas libertarias de capitalismo, que 160 años después han devenido o degenerado en una nueva forma de explotación salvaje del hombre por el hombre. O sus ideas relativas a la mujer en su individualidad y en la comunidad. O sus ideas relacionadas con la civilización, que quedaba identificada con la ganancia, antes que con el bienestar y el no dañar al otro. El no dañar al otro es uno de los blancos principales para criticar concienzudamente a Alberdi. ¿Cómo resolvía la vida de los indios y criollos? ¿Por simbiosis al extranjero? ¿Por desnaturalización de su cultura? ¿Serían sepultados por la inmigración?

Imposible compartir las ideas de Alberdi sobre derecho de propiedad: no resolvían la manifiesta desigualdad, heredada en gran parte del sistema colonial.

Las ideas alberdianas, en relación con la organización de los poderes constituidos, son bien modestas. No se puede compartir que gobernase una élite. Alberdi fue un conservador porque aspiró a que se mantuviesen casi intactas las garantías prepolíticas de existencia: vida, libertad y propiedad. Para ser presidente, senador o diputado, el aspirante debía gozar de una renta anual importante. Pienso, además, que su concepción del proceso político contenía rasgos oligárquicos (dinero) y aristocráticos (saber) casi por igual. Eso sí: olvidó proyectar los recaudos para ser juez. No obstante, el modelo de Alberdi fue significativamente compatible con los modelos existentes en el tiempo que fue pensado y escrito. La comunidad estatal de Alberdi se edificaba de arriba hacia abajo. La voluntad del ciudadano y sus propias ideas de soberanía personal no fueron objeto de privilegio.

Las ideas alberdianas, en relación con los derechos fundamentales, son pulcras, escuetas, pero abiertas. Imaginó extensamente los derechos civiles para todos aquellos que podían titularizar derechos civiles. Imaginó los derechos políticos no para todos los que podían ejercerlos. Pese a ello, el modelo es francamente superior a muchos existentes en su tiempo. Nótese que no fue él quien redactó el artículo 19 de la CF, viga fundamental en el diseño constitucional de 1853.

Un arquitecto nunca hace solo un edificio. Ni podría. Intervienen decenas, cientos de personas, entre su concepción y la producción final. Del mismo modo, la organización constitucional de un Estado jamás puede depender o hacer que ensillen en una sola persona, más allá de sus infinitas cualidades morales o técnicas o científicas. Conceptualmente, además, las constituciones son producto de asambleas que ejercen el poder constituyente. Suma de individualidades, sí; nunca individuos, separados o solos. Porque el constitucionalismo es sinónimo de pluralismo.

¿Alberdi tomó ideas de otros modelos normativos? Sin dudas. Es indisputable, por simple cotejo: Massachusetts, 1780; EE. UU., 1787,⁷⁰ California, 1849, por citar sólo algunos ejemplos. No ahuyentar del recorrido a los proyectos de 1819 y 1826. Es verdad: cada uno de los 107 artículos del proyecto alberdiano pueden ser diseccionados, separados, individualizados y pesquisados... y así establecer cuál ha sido la fuente de cada uno de ellos, en otros documentos. ¿Esta circunstancia elimina o devalúa su originalidad? No. Porque el suyo fue un plan total. Fue él, y no otro ni otros, quien las maquetó, en globo, por primera vez.

¿O es que acaso en algún tiempo desconocido existió un primer y único legislador?

Las ideas capitales de Alberdi, concretamente las normativas escritas en *Bases 1852* (2ª), fueron las de un arquitecto. En el tiempo, *Bases 1852* (2ª) es, indirectamente, una fuente inobjetable de la CF de 1853.

Podría decirse que Alberdi fue el arquitecto de la máquina del tiempo.

No es muy insensato considerar esta contribución como si fuese una "obertura", a condición de que no se interprete que es preludeo de una gran obra. Forma parte de las *Lecciones sobre Derecho Constitucional*, actualmente en producción. Innegable su vinculación genética. Pero puede ser leída y discutida de manera independiente.

⁷⁰ Hago una pequeña incisión en el objeto aquí planteado, según se esboza en la sección I: *Bases 1852* (2ª). Alberdi, en sus *Estudios sobre la Constitución Argentina de 1853*, escribió sin solemnidades, característica habitual en su prosa: "Para falsear y bastardear la Constitución Nacional de la República Argentina, no hay sino comentarla con los comentarios de la Constitución de los Estados Unidos". Ver ALBERDI, Juan Bautista, *Obras completas*, t. 5, Buenos Aires, La Tribunal Nacional, 1886, p. 148.

Es inusual la determinación de un título de un trabajo, literario o artístico, mediante el empleo de un año. “1789” (1789. *als Teil der Geschichte. Gegenwart und Zukunft des Verfassungsstaates*), publicado por Peter Häberle en 1989; “1812” compuesta por Piotr Ilich Tchaikovski (“1812”. *Festival Overture. Op. 49*) y estrenada en 1882, son contribuciones excepcionales, por sus calidades científicas y artísticas, respectivamente, y porque titularon de dicha forma.

Imposible negar la inspiración en ambas composiciones. Paralelamente, conjeturo casi sin posibilidad de refutación que al autor de “1852” corresponderán, en su caso, todos los errores. Porque una fuente sólo inspira para los aciertos.

“1852”, el año anterior a la fundación constitucional de la Argentina. Describo las razones por las cuales la libertad de los ciudadanos y las justificaciones comunitarias que la limitan o cercenan; la incorregible desigualdad originaria; el poder y la debilidad desgarradamente inherente de los controles y, finalmente, la ausencia de soporte racional (que ocasionó la persistente degradación) en el modelo federal, fueron decisiones mucho más que incipientemente adoptadas y realizadas en 1852. Antes del amanecer...

BIBLIOGRAFÍA

Entre las obras consultadas, debo enumerar las que siguen:

ALBERDI, Juan B. (1915), *Las Bases*, Buenos Aires, Librería La Facultad, de Juan Roldán, Biblioteca Argentina (edición príncipe publicada originariamente en mayo de 1852).

- (1852), *Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina, derivados de la lei que preside al desarrollo de la civilización en América del Sud y del Tratado Litoral del 4 de enero de 1831*, 2ª ed., corregida, aumentada de muchos párrafos y un proyecto de constitución, concebidos según las bases propuestas por el autor (Valparaíso, Chile, Imprenta del Mercurio, Santos Tornero y Cía.).
- (1856), *Organización política y económica de la Argentina* (Besanzón, Imprenta de José Jacquín).
- (1886-7), *Obras completas*, 8 tomos (Buenos Aires, La Tribuna Nacional).

- ALBERINI, Coriolano (1934), "La metafísica de Alberdi", en los *Archivos de la Universidad de Buenos Aires*, año IX, t. IX, junio-septiembre (Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires).
- ARISTÓTELES (1995), *Física* (trad. notas de Guillermo de Echandía, España, Gredos).
- BAQUÉ, Santiago (1915), *Influencia de Alberdi en la organización política del Estado argentino*. Tesis doctoral presentada a la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales (Buenos Aires, Biblioteca de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, tesis manuscritas, serie 3ª, t. 62, reg. 63377, vol. 115593).
- BIANCHI, Alberto B. (2007), *Historia de la formación constitucional argentina 1810-1860* (Buenos Aires, LexisNexis).
- BIDART CAMPOS, Germán J. (1969), *Historia e ideología de la Constitución Argentina* (Buenos Aires, Ediar).
- BUNGE, Mario (2006), *A la caza de la realidad. La controversia sobre el realismo* (España, Gedisa).
- (2001), *Diccionario de Filosofía* (trad. de Ma. Dolores González Rodríguez, México, Siglo Veintiuno Editores).
- BUSANICHE, José Luis (1969), *Historia Argentina* (Buenos Aires, Solar).
- DALLA VIA, Alberto R. (2003), "Los proyectos de constitución histórica con especial referencia a los aportes de Benjamín Gorostiaga, Mariano Fraguero, Pedro de Angelis y Juan Bautista Alberdi", en AA. VV., *Constitución de la Nación Argentina. Con motivo del sesquicentenario de su sanción*, t. I (Buenos Aires, Asociación Argentina de Derecho Constitucional).
- DEMICHELI, Alberto (1966), *Génesis de las "Bases"*. Una campaña periodística de Alberdi en Montevideo (Buenos Aires, Depalma).
- DANA MONTAÑO, Salvador (1943), *La Constitución de 1853 y sus autores e inspiradores* (Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral).
- DÍAZ ARANA, Juan José (h) (1947), *Influencia de Alberdi en la Constitución nacional* (Buenos Aires, Valerio Abeledo).
- EDDINGTON, Arthur S. (1952), *La naturaleza del mundo físico* (2ª ed., trad. de Carlos María Reyles, Buenos Aires, Sudamericana).
- FAYT, Carlos S. (1943), *Fuentes de la Constitución Argentina* (Buenos Aires, Librería La Cita Estudiantil).
- FERNS, H. S. (1984), *Gran Bretaña y Argentina en el siglo XIX* (Buenos Aires, Solar).
- FERREYRA, Leandro Eduardo (2010), "Alberdi y Sarmiento. Dos proyectos de Nación" [en línea] <www.circulodoxa.org/documentos/LEF.pdf> (Buenos Aires, Círculo Doxa de la Ciudad de Buenos Aires).

1852. ORÍGENES. SOBRE LAS “BASES” DE JUAN BAUTISTA ALBERDI Y LA CONSTITUCIÓN FEDERAL EN EL TIEMPO

RAÚL GUSTAVO FERREYRA

- GALEANO, Eduardo (2010), *Las venas abiertas de América Latina* (Buenos Aires, Siglo Veintiuno).
- GALLETTI, Alfredo (1974), *Historia Constitucional Argentina*, t. II (La Plata, Platense).
- GARCÍA MANSILLA, Manuel J. y Ricardo RAMÍREZ CALVO (2006), *Las fuentes de la Constitución Nacional. Los principios fundamentales del Derecho Público argentino* (Buenos Aires, LexisNexis).
- GARCÍA MEROU, Martín (1916), *Alberdi. Ensayo crítico* (Buenos Aires, La Cultura Argentina).
- GARGARELLA, Roberto (2012), *200 años de constitucionalismo en América Latina 1810-2010* (Buenos Aires, copia del manuscrito original gentilmente cedido por su autor y existente en mi archivo personal).
- GERMANI, Gino (1987), *Estructura social de la Argentina. Análisis estadístico* (Buenos Aires, Solar).
- GHIRARDI, Olsen A. (2000), *La filosofía en Alberdi* (2ª ed., Córdoba, Ediciones de la Academia Nacional de Derecho y Ciencias Sociales de Córdoba).
- GUIBOURG, Ricardo (1996), “Fuentes del derecho”, en AA. VV., *El derecho y la justicia* (Madrid, Trotta).
- HÄBERLE, Peter (2011), “El tiempo y la cultura constitucional”, en *Contextos. Publicación del Seminario de Derecho Público de la Defensoría del Pueblo de la Ciudad de Buenos Aires*, nro. 2 (trad. de Irene Weinmann de Knoop y Sylvia Lenz, Buenos Aires, Defensoría del Pueblo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires).
- HALPERÍN DONGHI, Tulio (2005), *Una Nación para el desierto argentino* (Buenos Aires, Prometeo Libros).
- LATTES, Alfredo E. (1975), “Perspectiva histórica de la evolución de la población”, en AA. VV., *La población de Argentina* (Buenos Aires, Instituto Nacional de Estadística y Censos).
- LEIBNIZ, Gottfried W. (1989), *Philosophical Papers and Letters* (2ª ed., selección traducida, editada y con introducción de Leroy E. Loemker, Boston-London, Kluwer Academic Publishers).
- LINARES QUINTANA, Segundo V. (1953), *Tratado de la ciencia del Derecho Constitucional argentino y comparado. Parte General. Constitucionalismo y Derecho Constitucional*, t. I (Buenos Aires, Alfa).
- (1981), *Derecho Constitucional e instituciones políticas*, tomo 2 (Buenos Aires, Plus Ultra).
- MATIENZO, José Nicolás (1926), *Lecciones de Derecho Constitucional* (2ª ed., Buenos Aires, Librería La Facultad).

- MARTÍNEZ ESTRADA, Ezequiel (2007), *Radiografía de la Pampa* (Buenos Aires, Losada).
- MARX, Karl (2010), *El 18 Brumario de Luis Bonaparte* (trad. de Adrián Melo, Buenos Aires, Longseller).
- MAYER, Jorge M. (1963), *Alberdi y su tiempo* (Buenos Aires, Editorial Universitaria de Buenos Aires).
- (1969), *Las “Bases” de Alberdi. Edición crítica, con una noticia preliminar, la reconstrucción de los textos originales y sus variantes, las fuentes y notas ilustrativas* (Buenos Aires, Sudamericana).
- MOCOROA, Juan Manuel (2012), *Alberdi, las “Bases” y la construcción del poder ejecutivo nacional. ¿Delineando un poder no republicano?* (inédito, en mi archivo, gentilmente cedido por su autor).
- ORTEGA PEÑA, Rodolfo y Eduardo Luis DUHALDE (1974), *Baring Brothers y la historia política argentina* (Buenos Aires, A. Peña Lillo).
- PAINE, Thomas (1984), *Derechos del hombre* (trad. de F. Santos Fontenla, Madrid, Alianza).
- PEÑA, David (1965), *Alberdi, los mitristas y la guerra de la triple alianza* (Buenos Aires, Peña Lillo).
- PÉREZ GUILHOU, Dardo (2002), “Alberdi y las fuentes del Derecho Público argentino”, en AA. VV., *Homenaje a Juan Bautista Alberdi. Sesquicentenario de las Bases 1852-2002*, t. I (Córdoba, Academia Nacional de Derecho y Ciencias Sociales de Córdoba).
- PIGLIA, Ricardo (2010), “Las actas del juicio”, en *Página/12*, ed. del 26-12-2010 (Buenos Aires).
- POPPER, Karl (1992), *La sociedad abierta y sus enemigos* (trad. de Eduardo Loedel, Buenos Aires, Paidós).
- PRIGOGINE, Ilya (2005), *El nacimiento del tiempo* (trad. de Josep María Pons, Buenos Aires, Tusquets).
- PUIGGRÓS, Rodolfo (1986), *Historia crítica de los partidos políticos argentinos*, t. I (Buenos Aires, Hispamérica).
- RADBRUCH, Gustav (1944), *Filosofía del Derecho* (trad. de José Medina Echavarría, Madrid, Revista de Derecho Privado).
- RAVIGNANI, Emilio (1939), *Asambleas Constituyentes Argentinas* (Buenos Aires, Instituto de Investigaciones Históricas de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Peuser).
- ROJAS, Ricardo (1915), “Noticia preliminar” a la obra *Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina*, texto de la primera edición

1852. ORÍGENES. SOBRE LAS “BASES” DE JUAN BAUTISTA ALBERDI Y LA CONSTITUCIÓN FEDERAL EN EL TIEMPO

RAÚL GUSTAVO FERREYRA

hecha en Valparaíso en mayo de 1852 y no reproducido en Buenos Aires desde aquel año (Buenos Aires, Librería La Facultad de Juan Roldán).

ROSA, José María (1979), *Historia Argentina. El cisma 1852-1862*, t. VI (Buenos Aires, Oriente).

ROSATTI, Horacio Daniel (1987), “La Constitución Argentina como contrato social” en AA. VV., *Cinco ensayos sobre Derecho Constitucional* (Buenos Aires, Premio “Coca-Cola en las Artes y en las Ciencias”, 1986).

RUSSELL, Bertrand (2010), “Philosophy in the Twentieth Century”, en *The Basic Writings of Bertrand Russell* (London-New York, Routledge).

SAGUIR, Julio (2007), *¿Unión o secesión? Los procesos constituyentes en Estados Unidos (1776-1787) y Argentina (1880-1862)* (Buenos Aires, Prometeo).

SÁNCHEZ VIAMONTE, Carlos (circa 1933), *Defectos sociales de la Constitución de 1853* (Buenos Aires, Claridad).

– (1948), *Historia institucional de Argentina* (México D. F., Fondo de Cultura Económica).

SAMPAY, Arturo Enrique (1975), *Las constituciones de la Argentina: 1810-1972; recopilación, notas y estudio preliminar* (Buenos Aires, Editorial Universitaria de Buenos Aires).

– (1944), *La filosofía del iluminismo y la Constitución Argentina de 1853* (Buenos Aires, Depalma).

SARMIENTO, Domingo Faustino (1916): *Argirópolis* (Buenos Aires, La Cultura Argentina).

– (2003), *Facundo* (Buenos Aires, Cántaro).

SECO VILLALBA, José Armando (1943), *Fuentes de la Constitución Argentina* (Buenos Aires, Depalma).

VANOSSI, Jorge Reinaldo (1970), *La influencia de José Benjamín Gorostiaga en la Constitución Argentina y en su jurisprudencia* (Buenos Aires, Pannedille).

WELLS, Herbert G. (2005), *La máquina del tiempo* (Buenos Aires, Centro Editor de Cultura).

ZAFFARONI, Eugenio Raúl (2011), *Estudio preliminar a la Constitución de la Nación Argentina de 1949* (Buenos Aires, Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos).

ZAFFARONI, Eugenio Raúl et al. (2010), *Manual de Derecho Penal* (Buenos Aires, Ediar).

Fecha de recepción: 13-03-2012.

Fecha de aceptación: 30-03-2012.

De la *intelligentsia* de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires*

TULLIO ORTIZ**

Esa institución (la Universidad de Buenos Aires) es una de las piezas maestras de la reconstrucción del Estado.

HALPERÍN DONGHI, Tulio, *Historia de la Universidad de Buenos Aires*, 1962

RESUMEN

El rol de las universidades en la formación de las clases dirigentes en las etapas fundacionales de una Nación, y aún posteriores, ha sido estudiado desde diversos puntos de vista.

La Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, consustanciada con el nacimiento de la Patria desde sus albores, no sólo ha formado quince presidentes argentinos, sino también buena parte de la clase dirigente y referentes sociales que, desde ópticas distintas, tuvieron como denominador el bien general.

En este capítulo se analizan algunas de las facetas de este protagonismo histórico, sus hombres, sus ideas y sus luchas pues el libro se propone condensar algunos aspectos relevantes del aporte de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires a la historia argentina.

Sus ideas, hombres y obras han acompañado a la Patria desde sus orígenes y el diseño del Estado moderno argentino se debe a ellos en buena parte.

* Este capítulo pertenece al libro: ORTIZ, Tulio (coord.), *Facultad de Derecho, Historia, Nación y Universidad*, Buenos Aires, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, 2011.

** Profesor Emérito UBA.

Como ámbito de creación y conformación de una intelectualidad influyente en el poder político, o *intelligentsia*, la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires ha transitado estos casi doscientos años de las etapas sucesivas del Estado argentino.

Nuestro objetivo es que esta obra sea un nuevo aporte al que seguirán otros, destinados a estudiar nuestro pasado, en la convicción de estar contribuyendo a la recuperación de la memoria histórica y de la identidad de nuestra Nación, en el Bicentenario de la Revolución de Mayo.

PALABRAS CLAVE

Universidad - Clase dirigente - Facultad de Derecho - *Intelligentsia*.

About the University of Buenos Aires Law School's *intelligentsia**

ABSTRACT

The role of universities in the formation of the leader classes in the foundational stages of a nation, and still later, has been studied from different points of view.

The Faculty of Law of the University of Buenos Aires, consubstantial with the birth of the Nation from its inception, not only has formed fifteen presidents of Argentina, but also a great part of the leader class and social references, that, from different points, had, as denominator, the good of the society.

In this chapter, we analyze some of the facets of this historical role, its men, ideas and fights because this book proposes to condense some relevant aspects of the contribution of the Faculty of Law of the University of Buenos Aires in Argentina's history.

The ideas, men and works of the Faculty of Law have accompanied the country since its inception and designed the modern Argentine state, in a great part.

* From the book: ORTIZ, Tulio (coord.), *Law, History, Nation and University*, Buenos Aires, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, 2011.

As area of creation and conformation of an influential intellectuality in the political power, or *intelligentsia*, the Faculty of Law of the University of Buenos Aires has traveled the almost two hundred years of the successive stages of the Argentine State.

Our aim is that this work is a new contribution to be followed by others, destined to study our past, in the conviction of contributing to the recovery of the historical memory and the identity of our nation, in the Bicentenary of the Revolution of May.

KEYWORDS

University - Ruling Class - Faculty of Law - Intelligentsia.

INTRODUCCIÓN

Este capítulo es continuación del trabajo “De las semejanzas entre el Estado premoderno y el Estado posmoderno. Rol de la *intelligentsia*” (Ortiz, 2008-B), en el cual expresamos la relación entre los anteriores proyectos y el actual.

Y del hilo conductor que existe entre el devenir histórico de Occidente, la aparición de los Estados modernos y la necesidad de los intelectuales para justificar la existencia de su régimen político a través de un discurso legitimador de carácter histórico.

Nuestro estudio versa sobre la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires como ámbito de origen de tal sector social.

Veremos a continuación cuáles son sus características específicas en los tiempos de la consolidación del Estado Nación, vale decir, en un período que puede comprenderse entre 1880 y 1916, aunque podríamos extenderlo hasta principios de la década del 40 del siglo XX.

¿QUÉ ES LA *INTELLIGENTSIA*?

El grupo social que tipificamos como *intelligentsia*,¹ originado en la Facultad de Derecho en el siglo XIX² y buena parte del siglo XX (quizá

¹ En realidad, esta palabra es multívoca de manera que la postulo como *definición operativa* que refiere a aquella parte de los intelectuales que influyen sobre el poder político, principalmente para legitimarlo con un discurso histórico. Lo cual implicaría

hasta 1943), reúne ciertas características especiales que pasamos a ver, a continuación:

EL ÁMBITO O ESPACIO

En primer término, la necesidad de un espacio como sitio de su emplazamiento geográfico. La *intelligentsia* originada en la Facultad de Derecho ocupó a partir de 1882 tres sedes propias. La primera ubicada en el hoy casco histórico de Buenos Aires (Moreno 350) fue construida a instancia y gestión del profesor y Decano José María Moreno,³ quien contó con el ingeniero Pedro Benoit⁴ en la misma época que éste diseñaba con Dardo Rocha (también egresado de la Facultad) la ciudad de La Plata, inaugurada en aquel año. La segunda fue inaugurada en 1925, en la Av. Las Heras⁵

que no todos los intelectuales son *intelligentsia* y que ésta no tiene como único cometido elaborar relatos históricos fundacionales como el de la consolidación del Estado nación argentino pero, al mismo tiempo, tomo nota de que con el devenir ha habido una suerte de corrimiento que ha separado ambos conceptos teóricos (intelectuales e *intelligentsia*), planteando, hoy por hoy, grandes interrogantes sobre su aplicación a simples comunicadores sociales incorporados a los medios audiovisuales que, efectivamente, crean o difunden valores (o desvalores). Reiteramos, pues, nuestra propuesta de definición del modelo teórico operativo destinado -como decíamos más arriba- a distinguir a los intelectuales (por su educación superior y su función creadora o difusora de valores básicos) de la *intelligentsia* que se limita a los intelectuales que influyen de una forma u otra, a través de su pensamiento o de su acción, individual o colectiva, sobre el régimen político, al cual, principalmente, legitiman.

² Recordemos que la unidad académica que actualmente se denomina “Facultad de Derecho” adquiere esta denominación recién en el año 1874, pues desde su fundación en 1821 se había denominado “Departamento de Jurisprudencia”.

³ El Seminario Permanente de Historia sobre la Facultad de Derecho ha efectuado diversas conferencias sobre las sedes. Referente a la primera de ellas, de la calle Moreno, ver “La vida de la Facultad de Derecho en la sede de la calle Moreno” de Alberto David Leiva en *Derecho al Día*, edición 60/2004 en <<http://derecho.uba.ar/derechoaldia/buscar.php>> [Consulta: febrero de 2010].

⁴ En el mismo Seminario el Dr. Carlos Dellepiane Cálceña disertó sobre el constructor, en la Conferencia intitulada “Pedro Benoit y sus misterios”, que puede verse en *Derecho al Día*, edición 145/2009 en <<http://derecho.uba.ar/derechoaldia/buscar.php>> [Consulta: febrero de 2010].

⁵ El Seminario Permanente sobre la Historia de la Facultad de Derecho invitó a la Lic. María del Carmen Maza quien disertó sobre “Las Heras 2214. Un sueño inconcluso” que puede verse en *Derecho al Día*, edición 70/2005 en <<http://derecho.uba.ar/derechoaldia/buscar.php>> [Consulta: febrero de 2010].

y la tercera, que es la actual,⁶ inaugurada por el Presidente Perón y su esposa en 1949 aunque el verdadero gestor fue el profesor Dr. Jorge Eduardo Coll quien no pudo presenciar el acto por razones políticas.⁷

No puede menos que llamar la atención que cada una de las sedes corresponde a las etapas sucesivas de consolidación, participación y distribución del Estado moderno si siguiéramos en esto a Gianfranco Pasquino.⁸

Desde luego esto implicaría aceptar, como modelo de conocimiento, la existencia de un Estado moderno argentino a partir de 1880 conforme a la tipicidad que hemos elaborado anteriormente;⁹ etapa que se

⁶ Según Coll no debía “cumplir una misión utilitaria, sino también, y principalmente, espiritual y educativa, como expresión del significado histórico que ha tenido la Facultad de Derecho en la formación moral e intelectual de los hombres públicos argentinos y de la clase dirigente cuya actuación ilustrada y patriótica ha orientado al país” (Huertas, 38).

⁷ Sobre el actual edificio de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Diez años de historia (1939-1949), disertó en el mismo Seminario la doctora María Magdalena Huertas, puede verse en *Derecho al Día*, edición 68/2005 en <<http://derecho.uba.ar/derechoaldia/buscar.php>> [Consulta: febrero de 2010], pero el trabajo de investigación completo y exhaustivo puede verse en <<http://www.salvador.edu.ar/juri/reih/2da/I03.pdf>> [Consulta: febrero de 2010]. Finalmente sobre el precursor del edificio el Seminario Permanente sobre Historia de la Facultad de Derecho invitó al Dr. Alberto David Leiva quien habló sobre “La impronta de Jorge Eduardo Coll en el Derecho argentino”, lo que puede encontrarse en *Derecho al Día*, edición 149/2009 en <<http://derecho.uba.ar/derechoaldia/buscar.php>> [Consulta: febrero de 2010].

⁸ PASQUINO, G., “Modernización”, en BOBBIO, N., et al., *Diccionario de Política*, 7ª ed. española, México, Siglo XXI, 1995.

⁹ ORTIZ, T., “Globalización. Visión histórica desde Sudamérica”, en *Globalización y nuevas tecnologías*, Pardo, M. L. y M. V. Noblia (eds.), Biblos.

ORTIZ, T., “La globalización y el Estado moderno, ¿extinción o transformación?” en *Origen y transformación del Estado argentino en períodos de globalización*, Ortiz y otros (coord.), Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires y Biblos, 2003.

ORTIZ, T., *Historia de la Facultad de Derecho*, La Ley, 2003; ORTIZ, T. y V. LESCANO GALARDI, “Hacia un Estado posmoderno. Transformación e identidad”, en *Estado posmoderno y globalización. Transformación del Estado-nación argentino*, Ortiz, T. y M. L. Pardo (coords.), Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, 2006, pp. 3-27.

ORTIZ, T., “De la globalización y su impacto en los Estados modernos”, en *El Estado y la globalización*, libro colectivo coord. por el Dr. Jorge Berchold, Buenos Aires, 2008.

ORTIZ, T., “Pero, ¿qué es la globalización?”, en *Suplemento mensual de Derecho Internacional Privado y de la Integración*, eDial.com Biblioteca Jurídica on line de Editorial Albremática; ORTIZ, T., “El pensamiento político de Echeverría”, en *Revista Electrónica*

cerraría en algún momento para dar lugar a la posmoderna del Estado argentino.¹⁰

Si aceptamos el esquema propuesto entonces deberíamos preguntarnos sobre la existencia de un Estado premoderno anterior al período referido y que se extendería desde el proceso independentista hasta la referida consolidación del Estado moderno. En realidad, como hemos sostenido en los trabajos citados corresponde hablar de una sucesión de Estados premodernos hilados a partir de un relato histórico común que le da consistencia y continuidad por tratarse, precisamente, de una de las funciones del discurso legitimante¹¹ que, valga repetirlo, emana, en su mayor parte, de la *intelligentsia* radicada en la Facultad de Derecho.

Por consiguiente, la conclusión es que las sedes anteriores a la inaugurada en 1882, fueron la ubicación espacial de los sucesivos Estados continuadores del Virreinato.

Pero, teniendo presente que la Universidad de Buenos Aires se nacionaliza recién en 1880 y que hasta entonces (unos sesenta años) fue una entidad académica dependiente del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires solventada por el Tesoro del denominado Primer Estado argentino. Que es precisamente cuando se suceden las Provincias Unidas del Río de la Plata, las dos confederaciones argentinas y el Estado de Buenos Aires, para llegar, a partir de 1861, a constituirse la República Argentina y las denominadas impropiaemente "presidencias históri-

del Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales "Ambrosio Gioja", nro. 1/2007 en <<http://derecho.uba.ar/revistagioja/>> [Consulta: febrero de 2010].

ORTIZ, T., "De las semejanzas entre el Estado premoderno y el Estado posmoderno. Rol de la *intelligentsia* en desigualdades sociales y Estado. Un estudio multidisciplinar desde la posmodernidad", en *Estado posmoderno y desigualdades sociales*, Ortiz, T. y M. L. Pardo (coords.), 2008.

¹⁰ Ver principalmente: ORTIZ, "La globalización y el Estado moderno, ¿extinción o transformación?", en *Origen y transformación del Estado argentino en períodos de globalización*, Ortiz y otros (coords.), Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires y Biblos, 2003.

ORTIZ, *Historia de la Facultad de Derecho* cit. ORTIZ, T. y V. LESCANO GALARDI, 2006, "¿Hacia un Estado posmoderno? Transformación e identidad" cit., pp. 3-27.

ORTIZ, "De la globalización y su impacto en los Estados modernos" cit.

¹¹ *Ibidem*.

cas". Durante ese tiempo no existió el Estado moderno argentino y la Facultad de Derecho careció de sede propia.

Este espacio o ámbito se constituyó, pues, en el caldo de cultivo adecuado para que la *intelligentsia* ejerciera plenamente sus funciones.

CULTURA ORGANIZACIONAL

La idea de una institución como caldo de cultivo de cierto estilo recuerda la frase de Wellington referida a Eaton.¹² En la actualidad se habla de "cultura organizacional", doctrina que es aplicable a cualquier grupo humano institucionalizado, con abstracción de sus fines, sean políticos, sociales, económicos, etc. Su valor estriba en la detección de valores abstractos que se simbolizan en actitudes y conductas que mantienen al grupo cohesionado y con una perdurabilidad importante.¹³

La cultura organizacional se ha definido como "una suma determinada de valores y normas que son compartidos por personas y grupos de una organización y que controlan la manera que interaccionan unos con otros y ellos con el entorno de la organización. Los valores organizacionales son creencias e ideas sobre el tipo de objetivos y el modo apropiado en que se deberían conseguir. Los valores de la organización desarrollan normas, guías y expectativas que determinan los comportamientos apropiados de los trabajadores en situaciones particulares y el control del comportamiento de los miembros de la organización de unos con otros" (Hill y Jones, 2001).¹⁴

Una de las características de la cultura organizacional es su carácter simbólico. La cultura es algo espiritual.¹⁵

¹² La frase que se atribuye a Wellington pronunciada después de Waterloo es la siguiente: "*The battle of Waterloo was won on the playing fields of Eaton*".

¹³ Si bien la teoría de la institución es sumamente atractiva y de hecho ha sido muy útil, tiene el inconveniente de que no es aplicable a ciertos colectivos en donde la organización es más sutil o menos centralizada.

¹⁴ Citado en <http://es.wikipedia.org/wiki/Cultura_organizacional> [Consulta: febrero de 2010].

¹⁵ Los vínculos entre las personas son los que permiten que un esfuerzo fructifique o, por el contrario, fracase. Marcos Gallacher, en <http://www.bumeran.com.ar/articulos_aplicantes/570/14180/productividaddelosejecutivosargentinos.html> [Consulta: febrero de 2010].

En efecto, existe un intangible relacionado a la naturaleza de los vínculos entre personas que permite que un esfuerzo fructifique o, por el contrario, fracase, como sostiene Gallacher.¹⁶

No obstante, “Sus manifestaciones son observables. En este sentido, la cultura de una organización está constituida por una red de símbolos o costumbres que guían y modulan, en distinto grado, los comportamientos de quienes trabajan en ella y, sobre todo, de las personas que se van incorporando. Estos elementos simbólicos se manifiestan en todos los niveles y departamentos de la organización, desde las relaciones personales y sociales hasta las normas de contabilización (Harzing y Sorge, 2003; Gambling, 1977).¹⁷

“Mediante los elementos simbólicos de la cultura, la organización y sus miembros establecen procesos de identidad y exclusión”.¹⁸

Aquí conviene acotar que el sistema de incorporación de miembros de la *intelligentsia* se hacía en una forma libre y democrática, sin pruebas de pureza de sangre,¹⁹ bolillas negras o sistemas excluyentes *a priori*,

¹⁶ Ver nota 13.

¹⁷ Citado en <http://es.wikipedia.org/wiki/Cultura_organizacional> [Consulta: febrero de 2010].

¹⁸ “En este sentido, si retenemos la imagen de que estos ‘supuestos implícitos y explícitos que los miembros tienen respecto de cuál es el comportamiento legítimo dentro de la organización’ (Jay W. Lorsch, 1975), es comprensible y esperado hallar diversos grupos de trabajo dentro de la organización que manifiestan su propia cultura (subcultura) que traduce en uso de jergas, maneras de interactuar, tipo de procedimientos que se pueden omitir o hacer vista gorda, etc. Dichas subculturas afectan, hasta cierto punto, todo el sistema y pueden competir por imponerse a otras como parte de los juegos de poder tradicionales que se manifiestan al interior de las organizaciones” (cit. en <http://es.wikipedia.org/wiki/Cultura_organizacional> [Consulta: febrero de 2010].

¹⁹ Destaco este hecho pues la tradición en las Universidades americanas de la época hispánica era exigir la prueba de pureza de sangre tal como ocurría en Valladolid, Salamanca o Toledo. Por consiguiente, se la pedía en México, Perú *mad* argentina de Córdoba donde se la exigió hasta alrededor de 1860. Véase GOLDBERG, Marta B., en *Procesos de construcción de identidad en comunidades afroamericanas. Estudios comparativos*. Títulos de la ponencia: “Negras y mulatas de Buenos Aires 1750-1850”, Universidad Nacional de Luján, en el 49º Congreso Internacional de Americanistas (ICA). También se puede consultar en LEWIN, Boleslao, *La Inquisición en Hispanoamérica*, Buenos Aires, Paidós, 1967; RABINOVICH BERKMAN, Ricardo, *Medicina y antisemitismo (jurídico, social y religioso) en el mundo hispánico (siglos XVI-XIII) (¿Raíces de un peculiar*

propios de otras instituciones que podrían rivalizar con la Facultad de Derecho en cuanto a ser ámbitos emisores de influencias políticas, tales como clubes privados u otras Facultades argentinas.

La aceptación lisa y llana del principio de igualdad ante la ley, la ausencia de requisitos confesionales y la gratuidad de la enseñanza universitaria actuaron como factores que llevaron a la creación de una formidable entidad destinada a la inclusión social.

La Facultad de Derecho no sólo fue un ámbito emisor de títulos habilitantes, sino también factor de inclusión social y gestor de la *intelligentsia* que actuó sobre el régimen político en los tiempos de la consolidación del Estado moderno.

Volviendo a las condiciones para la existencia de los intangibles propios de la cultura organizacional preguntémosnos sobre los efectos que la existencia de tales condiciones produce. Al respecto citamos un párrafo sumamente sugestivo en donde basta cambiar la palabra “trabajadores” por “miembros” para reconocer la vigencia de la caracterización.

“La cultura organizacional tiene varios efectos sobre el comportamiento de sus miembros. En primer lugar, en los procesos de atracción y selección, lo que perpetúa aún más la cultura existente (Díaz y Rodríguez, 2003). También tendrá efectos sobre los procesos de retención y rotación voluntaria (Sheridan, 1992), de manera que en la medida que haya una mayor correspondencia entre los valores de los trabajadores y la cultura organizacional, mayor será el compromiso del trabajador hacia la organización, y menor la tasa de rotación o abandono voluntario (Bretones y González, 2009). Los estilos de liderazgo y toma de decisiones se verán también afectados por contingencias culturales (Schramm-Nielsen, 2001) así como las conductas emprendedoras (Bretones y Silva, 2009)”.²⁰

trato al médico y a la Medicina?). *Apuntes para un desarrollo ulterior*. Y, finalmente, en *Reglas y constituciones*, Universidad Nacional de Córdoba, 1940.

²⁰ BRETONES, F. D. y M. J. GONZÁLEZ, *Well-Being, Values and Responsibility Among a Sample of Mexican Workers* (2009, en preparación); BRETONES, F. D. y M. A. MAÑAS, “La organización creadora de clima y cultura”, en M. A. MARTÍN y F. D. BRETONES, en *Psicología de los grupos y de las organizaciones*, Madrid, Pirámide, 2008, pp. 69-92; BRETONES, F. D. y M. SILVA (2009), *Cultura, sociedad, educación y comportamiento emprendedor*, en BRETONES, F. D. (coord.), *Comportamiento emprendedor en el ámbito universitario: personas y sociedad*, Granada, Editorial de la Universidad de Granada, pp. 93-109; CHICA, Sergio, *Cultura organizacional*, Colombia, 2008; DÍAZ BRETONES, F. y A. RODRÍGUEZ

Por otro lado, entendemos que el concepto de cultura organizacional no sólo es aplicable a la gestión privada de las empresas sino también a la Administración Pública, tanto centralizada como descentralizada, que sería el caso de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, ya que “Todo grupo de personas que se reúnen con algún propósito, define ciertos usos y costumbres e institucionaliza criterios sobre lo que es bueno y lo que es malo, lo aceptable e inaceptable. El conjunto de estos elementos configura modelos mentales, conceptos, hábitos y formas de relación que pueden ser resumidas en la categoría de análisis: cultura organizacional”.²¹

COSMOVISIÓN. ODIOS Y AMORES

Esta cosmovisión común, o sea las ideas y creencias implícitas que sustentaban la solidez de la *intelligentsia* de la época, estaban basadas en un esquema muy simple, dicotómico o binario, lo cual le garantizaba un ensambladura sin fisuras.

Más allá de cuestiones personales, tan eternas como inevitables, o de la existencia de subculturas internas, cuestiones de procedencia (en un país donde el asunto porteños-provincianos no se había superado de manera alguna), y hasta disimilitudes de clases sociales, lo que configuraba el común denominador de la *intelligentsia* (de toda la denominada

FERNÁNDEZ, *Selección y formación de personal*, Granada, Universidad de Granada, 2003; GAMBLING, T., “Magic, Accounting and Morale”, en *Accounting Organizations and Society* 2, 141-151, 1977; FELCMAN, I., G. BLUTMAN y S. MÉNDEZ, *Cultura organizacional en la administración pública*, Ediciones Cooperativas, 2002.

HARZING, A. W. y A. SORGE (2003), *The Relative Impact of Country of Origin and Universal Contingences on Internationalization Strategies and Corporate Control in Multinational Enterprises: Worldwide and European Perspectives*. *Organizational Studies*, 24: 187-214; HOFSTEDE, G., *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*, Beverly Hills, CA, Sage, 1980; SCHRAMM-NIELSEN, J., “Cultural Dimension on Decision Making: Denmark and France Compared”, en *Journal of Managerial Psychology*, 16:404-423, 2001; SHERIDAN, J., “Organizational Culture and Employee Retention”, en *Academy of Management Journal* 1992:1036-1056 en <http://es.wikipedia.org/wiki/Cultura_organiza-cional> [Consulta: febrero de 2010].

²¹ FELCMAN, I., G. BLUTMAN y María S. MÉNDEZ PARNES, *Modelos de cultura organizacional en la Administración Pública Argentina*, Instituto de Investigaciones Administrativas, Centro de Investigaciones en Administración Pública, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires, 2001.

Generación del 80) era el odio visceral a la figura de Rosas y a todo lo que ella había significado (M. J. López, 1980).

Recordemos que la figura del Dictador aún estaba muy presente en Buenos Aires; derrocado hacía más de un cuarto de siglo, era recordado en forma muy nítida por aquellos que tuvieran más de cincuenta años, hubieran estado exiliados (Vicente F. López) o bien simpatizado con su gobierno (Dalmacio Vélez Sársfield). Pocos años atrás, en 1877, a raíz de la muerte de Rosas en Inglaterra habían renacido los enconos cuando un grupo de personas resolvieron celebrar una misa por el Descanso de su Alma, lo cual fue respondido, de inmediato, por una similar celebrada tras la publicación de una célebre invitación que firmaba el cuasi “tout” Buenos Aires. Esta vez la misa lo era en memoria de sus víctimas.

Buenos Aires, la Gran Aldea, como la llamaría el egresado y profesor de la Facultad Dr. Lucio V. López, era un ámbito muy pequeño y muy sensible. Cada hecho de esa última década había impactado profundamente en la piel de los bonaerenses. En 1871 había amanecido con la gran epidemia de fiebre amarilla que a sus desgracias compensó con la aparición de una solidaridad notable trasuntada en numerosas personas que perdieron su vida luchando contra el flagelo.²²

En el mismo año (se llamó *Movimiento 13 de diciembre*) se produjo la rebelión de los estudiantes del Departamento de Jurisprudencia ante el suicidio de Roberto Sánchez, lo cual desencadenó lo que hemos denominado la primera “reforma” antes de la Reforma,²³ consecuencia de la cual se introducirían enmiendas en la Constitución de Buenos Aires (Constituyente de 1873)²⁴ con los artículos referentes a la cuestión uni-

²² El nombre de muchas de las cuales -laicos y sacerdotes- (tales como Roque Pérez, Florencio Ballesteros, etc.) se encuentran escritas en la pirámide evocatoria sita frente al Hospital Muñiz.

²³ ORTIZ, T. y L. SCOTTI, *Las reformas antes de la Reforma*, Buenos Aires, en sitio de la Universidad de Buenos Aires, sección dedicada a los noventa años de la Reforma Universitaria, en <http://www.uba.ar/reforma/download/Tulio_Ortiz.pdf> [Consulta: febrero de 2010].

²⁴ La primera reunión se efectuó el 21 de mayo del 1870 y participaron, entre otros, los ciudadanos Norberto de la Riestra, Bartolomé Mitre, Eduardo Costa, Adolfo Albina, Rufino de Elizalde, José Mármol, Juan M. Gutiérrez, Manuel A. Montes de Oca, Luis V. Varela, Carlos Tejedor, Miguel Estévez Seguí, Mariano Acosta, José María Moreno, Manuel Argerich, Vicente F. López, Aristóbulo del Valle, Carlos Keen, Carlos D'Amico, Dardo Rocha, Manuel Quintana, Manuel Obarrio, todos los cuales, a excepción

versitaria y el posterior decreto de marzo del 74 que creaba la Facultad de Derecho, como entidad autónoma.²⁵

Como si lo anterior no hubiera bastado, antes de concluir el año, en la Nochebuena, el Vapor de la Carrera²⁶ ardería, buena parte de su tripulación y pasaje, integrado por conocidas familias porteñas, desaparecería. Entre los gestos más notables que aún perduran en la memoria colectiva se destaca la heroicidad de Luis Viale que ofrendó su vida para que la señora Pinedo de Marcó del Pont pudiera sobrevivir.²⁷

Todos esperaban que el año 1872 diera un respiro y que cesaran las malas noticias, pero la esperanza se evaporó cuando nuevamente Buenos Aires fue conmovida por el cruel asesinato de la señora Felicitas Guerrero de Álzaga, cuestión que involucró a conocidas familias de la aristocracia lugareña y, entre otros, a Cristián Demaría que devendría, a poco, egresado del entonces Departamento de Jurisprudencia y autor de una famosa tesis sobre los derechos de la mujer, lo cual lo constituye en precursor de una temática que en el siglo XX tendría un desarrollo notable.²⁸

Cada hecho, por consiguiente, conmovía a la ciudad en ciernes, cualquiera fuera su naturaleza. Así ocurriría, por otra parte, con otros hechos notables de aquella década del 70, tales como el incendio de El Salvador²⁹ donde estudiantes de Derecho tuvieron principal protagonismo.³⁰

de Mitre y de la Riestra, eran doctores en leyes, egresados de la Universidad y de la Academia de Jurisprudencia (Convención Constituyente, ob. cit., 3).

²⁵ El texto del Decreto, firmado por el Gobernador Mariano Acosta, en ORTIZ, 2004.

²⁶ Hacía el trayecto Buenos Aires-Montevideo, y vuelta, transcurriendo el viaje durante la noche (matizada por cena y bailes). En el puerto una formación de lujosos coches, especiales de los ferrocarriles uruguayos (estilo del París-Viena) esperaba a los viajeros para llevarlos a la Estación Central y de ahí a los hoteles de Pocitos.

²⁷ Sobrina del Profesor Dr. Federico Pinedo que fuera el primero en la novel Cátedra de Derecho Internacional Privado, según sostienen algunos autores como Vicente Cutolo (*Nuevo Diccionario Biográfico Argentino*, voz respectiva).

²⁸ CABRERA, A. M. y Cristián DEMARÍA, *Por los derechos de la mujer*, Gárgola Ediciones, 2005.

²⁹ IBARRA, P., “Hay que incendiar El Salvador”, en *Todo es Historia*, nro. 3, 1967.

³⁰ Suele señalarse como instigador a Adolfo Saldías tras sus discursos a raíz de la cuestión jesuítica que había alcanzado un grado de intensidad desconocido y que culminara con el repudiable hecho. Intervino en las actuaciones el Juez Mariano Demaría, tío del anteriormente nombrado y también egresado del Departamento.

Qué decir de los sucesos de 1880, llamados eufemísticamente “la rebelión de Tejedor”, cuando, en realidad, se trató de una verdadera guerra civil, que algunos consideraron la última experimentada en nuestro país.³¹ En la defensa de Buenos Aires (batallas de Olivera, Barracas, Corrales, Puente Alsina) murieron alrededor de cinco mil personas, muchas de las cuales integraban legiones por su origen. Aquí estaban los estudiantes y graduados de la Facultad de Derecho³² defendiendo su ciudad frente al gobierno nacional con sede en la ciudad de Belgrano a quien el ejército nacional apoyaba.³³

Los principales protagonistas fueron egresados o profesores de la Facultad como los doctores Avellaneda y Tejedor, o el joven Saldías quien refiere sus recuerdos de aquellas jornadas.³⁴

La contracara era la adhesión ilimitada a la Constitución de 1853 sobre cuya validez ya nadie dudaba (como lo fue luego de ser dictada y por casi diez años). Esta adhesión a su legitimidad normativa no sólo estaba basada en un consenso básico hacia la norma fundamental, sino también y fundamentalmente, a la norma de hecho que le serviría de sustento y que era aquella que decía que los sucesos político-institucionales devenidos a posteriori de Caseros se justificaban por el hecho a priori del triunfo del 2 de febrero.

³¹ Como suele ocurrir, la historia la contaron los vencedores y con el tiempo las características del enfrentamiento quedaron eclipsadas por el olvido. Sólo se animó a rebatir el relato clásico Eduardo Gutiérrez en su libro *La muerte de Buenos Aires (Epopéya de 1880)*, publicado en 1888, por N. Tomassi y Cía. Editores.

³² Éstos son las legiones de la Guardia Nacional (en negrita los estudiantes de Derecho cuyos legajos hemos podido detectar en el Archivo de la Facultad hasta el momento): **Argerich, Juan A.**; Balbín, Julián; Blayer, Alfredo; **Bulrich, Rodolfo**; Cadverd, Manuel; **Cantilo, José María**; Casares, Federico; Casares, Sebastián (Jefe); Fich, Julián; Frías, Ramón; **Giménez, Martín**; Gómez, Leopoldo; Legarreta, Eduardo; Lonton, Julio; Meabe, Alfredo; Olmos, Lisandro; Pinto, Álvaro; Ramírez, Emilio; Risso, Esteban; Risso, Pedro; Rubio, Máximo; **Salas, Carlos**; **Saldías, Adolfo**; **Santa María, Antonio**; Sommer, Cristian; Videla Dorna, Gervasio; Viñales, Martín, “y 50 más...” GUTIÉRREZ, Eduardo, *La muerte de Buenos Aires (Epopéya de 1880)*, Tomassi y Cía. Editores, 1888, p. 58.

³³ Gutiérrez en la obra citada sostiene que fueron usadas contra los porteños tribus de indios aliados traídas a tal efecto de la Campaña del Desierto, quienes no dieron cuartel en la batalla de Barracas.

³⁴ SALDÍAS, A., *Un siglo de instituciones. Buenos Aires en el Centenario de la Revolución de Mayo*, La Plata, Taller de Ediciones Oficiales, 1910.

La idea de una justicia histórica que había castigado al Dictador y restablecido la verdad sobre la Tierra no era nueva y se halla, como decía Renán,³⁵ sobre la base de cualquier proceso de legitimación. Lo importante es que tal razonamiento fue sustentado en un relato histórico emergente de la *intelligentsia* de la época que tuvo en Vicente Fidel López su principal protagonista.³⁶

López era egresado y profesor de la Facultad de Derecho, además de maestro de varias generaciones. Su “Historia” fue el libro de cabecera de toda una generación y sus ediciones en forma de Manual y aun vulgarizaciones tuvieron una señalada eficacia en la difusión del relato histórico primigenio absorbido luego por el sistema educativo argentino durante décadas. Había nacido la denominada peyorativamente “historia oficial” que correspondió a un período determinado, ansioso de paz y de progreso y necesitado de un discurso legitimante y uniforme, como instrumento de ingeniería política, destinado a consolidar el Estado moderno.

La vida de López es muy ilustrativa en cuanto a la formación de sus ideas. Joven rebelde que se exilia en la época de Rosas,³⁷ volverá a su caída e integrará el mismo gobierno impuesto por el vencedor.³⁸ En su obra desecha toda idea de historia objetiva pues ella debe estar basada firmemente en las creencias liberales que admite, y el carácter ameno, novelado y basado en recuerdos o tradiciones orales. Sólo la tolerancia puede mitigar tal parcialidad que huye del democratismo jacobino, con claras muestras de repudio a los ideales de la Revolución Francesa.³⁹

³⁵ RENÁN, Ernesto, *Qué es una Nación*, trad. y estudio preliminar de Rodrigo Fernández-Carvajal, Madrid, Civitas, Institutos de Estudios Políticos (1858), 1957, p. 83.

³⁶ LÓPEZ, Vicente F., *Historia de la República Argentina. Su origen. Su revolución y su desarrollo político hasta 1852*, 4ª ed., La Facultad, 1926. En verdad Mitre también fue uno de los fecundos pensadores que conformaron el relato histórico básico e inclusive la fijación del 25 de Mayo como fecha fundacional en años tan tempranos como los de la década del 50 cuando deslindó importancias con otros eventos similares en la forma cual fueron la Junta de Montevideo del año 08 y el *juntismo* estallado el 1º de enero del año siguiente en Buenos Aires.

³⁷ Su padre vivía cómodamente y era muy prestigioso en los tiempos de Rosas, quien lo consultaba frecuentemente en asuntos judiciales.

³⁸ Ministro de Gobierno de Buenos Aires en las célebres Jornadas de Junio donde se enfrenta con Mitre por vez primera, naciendo una rivalidad política y personal que luego se trasuntaría en una célebre polémica historiográfica.

³⁹ Ver el “Prefacio” de su *Historia*.

Maestro de maestros,⁴⁰ de vastísima cultura, su vejez se vio ensombrecida por la trágica muerte de su hijo y heredero de estirpe, el profesor Lucio Vicente López.⁴¹

ENCICLOPEDIISMO

La característica siguiente es lo que Jitrik llama el “enciclopedismo desenfadado”⁴² de los miembros de la Generación del 80, aplicable en nuestro criterio a la *intelligentsia*. Su ansia de saber y enseñar, estudiar, aprender, abarcar disciplinas a veces distantes, conjugado en diversas actividades, políticas, periodísticas, sociales. Sería muy vasta la lista de los ejemplos que podrían tomarse de manera que me limitaré a algunos casos que, de ninguna manera, son la excepción.

Tal el caso de Vicente Fidel López, quien además de sus inquietudes por la historia, era un eximio conocedor de la cultura incásica sobre la que importantes trabajos de investigación en la Revista de Buenos Aires dan cuenta.

La vastedad de su obra hace imposible su expresión total.⁴³

Lo mismo ocurre con Carlos Saavedra Lamas de quien se supone que fue solamente experto en cuestiones internacionales, olvidando sus especiales aportes al Derecho Laboral y a otras cuestiones.⁴⁴

⁴⁰ José Ingenieros en el “Prólogo” a *La neurosis en los hombres célebres* recuerda que el gran maestro de José María Ramos Mejía (su propio maestro) había sido Vicente Fidel López.

⁴¹ Asesinado por el Coronel Sarmiento en un duelo en 1894. Sus funerales convocaron a toda la Facultad de Derecho, estudiantes, profesores y graduados.

⁴² JITRIK, Noé, *El Ochenta y su mundo*, Buenos Aires, Jorge Álvarez, 1968.

⁴³ Podemos citar, a simple ejemplo, *La novia del hereje* (1854), novela histórica. *La loca de la guardia* (1854), novela histórica. *Las razas arianas del Perú* (1868). *La Revolución Argentina*, 4 tomos (1881). *Debate histórico. Refutaciones a las comprobaciones históricas sobre la historia de Belgrano* (1882). *Introducción a la historia de la República Argentina* (1881). *La Revolución Argentina*, 3 tomos (1881). *El conflicto y la entrevista de Guayaquil, expuesta al tenor de los documentos que la explican* (1884). *Historia de la República Argentina*, 10 tomos (1883-1893), etc.

⁴⁴ Entre sus principales obras encontramos: *El derecho de asilo. Por la paz de las Américas-Vida internacional. El doctor Luis María Drago, su obra internacional. Los valores de la Constitución. El régimen administrativo y financiero de la Universidad de Buenos Aires. Escuela intermedia. Los tratados de arbitraje-Economía colonial. Los asalariados en la República Argentina.*

Poeta, constitucionalista, educacionista, ¿qué materia no abarcó la obra de Joaquín V. González?⁴⁵

Estanislao Zeballos,⁴⁶ para muchos la figura intelectual más importante de su época,⁴⁷ también fue un polígrafo, aunque su obra cumbre, quizá, fue *La nationalité au point de vue de la législation comparée et du droit privé humain*, París, L. Tenin, 1914-19, 5 volúmenes.

Rodolfo Rivarola abarcó con una erudición sorprendente diversas ramas del Derecho y de las Ciencias Sociales.⁴⁸ Su obra no culmina en sus libros sino que está dispersa en invalorable escritos publicados en la *Revista Argentina de Ciencias Políticas* que fundó.⁴⁹

⁴⁵ Tampoco podemos intentar siquiera reseñar las *Obras completas* en 15 v., publicadas en 1934, pero recordemos a: *La Revolución de la Independencia Argentina* (1887). *Historias* (1900). *La tradición nacional* (1891). *Manual de la Constitución Argentina* (1897). *El juicio del siglo, o cien años de historia argentina* (1910). *La Universidad de Córdoba en la evolución intelectual argentina* (1913). *Patria y democracia* (1920). *Mis montañas* (1923). *Fábulas nativas* (1924).

⁴⁶ *Viaje al país de los araucanos, Descripción amena de la República Argentina, Callvucurá y la dinastía de los Piedras o Relmu, Reina de los Pinares*. En su labor de juriconsulto editó libros sobre Derecho Público y Privado: *El derecho privado humano y la legislación de emergencia*, *Estudio crítico de la legislación comparada*, *La política exterior de Chile*, *Reorganización jurídica internacional e iniciativas argentinas*.

⁴⁷ Quien consideraba que ser profesor de la Universidad de Buenos Aires había sido su máximo galardón. Así lo cuenta el propio Zeballos: “En 1904 tuve el honor de ser recibido en la Universidad de Roma. El ilustre Pierantoni, designado para dirigirme la palabra, comenzó su discurso así: Señores, tengo la honra de presentarlos a un antiguo Ministro de Relaciones Exteriores de la República Argentina ‘ascendido’ a profesor de la Universidad de Buenos Aires” (Zeballos, E., 1919. Discurso pronunciado por Estanislao Zeballos al ocupar el Decanato de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, en *Revista de Filosofía, ciencias, cultura y educación*, t. IX).

⁴⁸ *Escritos filosóficos*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 1945. *Selección de escritos pedagógicos*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 1941. *Filosofía dispersa y amable*, Selección de Olga Tarnassi de Rivarola, Roldán, Buenos Aires, 1934. *La virtud y la democracia*, San Isidro, Buenos Aires, Imprenta Siglo XXI, 1901 (folleto). *Partidos políticos. Unitario y federal. Ensayo de política*, Buenos Aires, Lajouane, 1905. *Del régimen federativo al unitario*, Buenos Aires, Peuser, 1908. *El maestro José Manuel Estrada*, Buenos Aires, Coni Hnos., 1913. *Enciclopedia de la Constitución Argentina*, Buenos Aires, 1939. *La Constitución Argentina y sus principios de ética política*, Buenos Aires, ERACP, 1928. “La historia ante la Filosofía y la Política” 1917, en *Los maestros, Rodolfo Rivarola, páginas escogidas*, Universidad Nacional de La Plata, 1959.

⁴⁹ ORTIZ, T., 1997 (A) y (B), *La Revista Argentina de Ciencias Políticas* (A y B); *Revista de Historia del Derecho*, nro. 32, 31, respectivamente, Buenos Aires, FD.

MAESTROS DE MAESTROS

La continuidad a través del tiempo, no sólo de un arte específico, sino también de un estilo y una concepción del mundo, ésa fue la característica primordial del grupo social que analizamos. Así, tomando algunos pocos casos, me parece importante evocar el reconocimiento como maestro que tuviera José María Moreno. A su muerte, su discípulo, Antonio Malaver pronunció palabras de hondo significado y paradigma de un discurso evocativo:

“Es muy raro, ha dicho M. Le Trosne, reunir el talento de enseñar a la extensión del saber. Descender a las sencillas nociones elementales para hacerse comprender; variar la instrucción y la manera de presentarla, ocuparse por completo de los otros, y jamás de sí mismo; ponerse al alcance de todas las inteligencias, de suerte que las menos despejadas no puedan quejarse de que se las descuida; aparentar que no se sabe más que lo que se trata de enseñar en el momento dado; volver sobre los mismos puntos para fijarlos bien en sus alumnos; descender desde los primeros principios a sus consecuencias por una gradación sencilla y fácil; no decir una vez más de lo que es necesario, a fin de no recargar al auditorio y decirlo con método y claridad; tener la seguridad de que es comprendido bien, antes de pasar más adelante y guiarlos como de la mano para ayudarlos a adelantar: tal es el talento de un maestro, tal el talento superior de Pothier; y era también, podemos agregar nosotros, el talento que distinguía principalmente a José María Moreno”.⁵⁰

Cuando falleció Lucio Vicente López en 1894 fue conmovedora la asistencia de profesores y estudiantes y las sentidas palabras pronunciadas por los oradores que representaban los distintos estamentos de la vida universitaria.⁵¹

⁵⁰ MALAVER, A. y otro, “Su vida, su enseñanza y su obra”, en *Obras jurídicas de José María Moreno*, Félix Lajouane, 3 v., 1883, t. I.

⁵¹ Recuerda López Mato al referirse al sepelio de Lucio Vicente López: “Dos mil ciudadanos se hicieron presentes frente al peristilo de la Recoleta”. Hablaron Cané y Enrique Larreta. Pellegrini dijo de López años más tarde, cuando se inauguró la estatua que adorna su cenotafio: “Todo esto se arrebata a la patria, a la familia, a la sociedad, a la amistad, sin razón y sin derecho en nombre de exigencias que acumulan un atavismo de barbarie a cuya influencia todos hemos cedido inconscientemente, siendo necesario que cayera en nuestros brazos para despertar nuestra conciencia a

Referimos anteriormente la influencia que tuvo sobre toda una generación el padre de Lucio, es decir el Dr. Vicente Fidel López, de quien ya nos ocupamos. En el libro de Ramos Mejía dice textualmente José Ingenieros:⁵²

"El primer libro de Ramos Mejía tenía esas cualidades superiores adquiridas en vastísima lectura, que con amor verdaderamente paterno estimulaba un gran hombre que fue su 'director espiritual': el historiador D. Vicente Fidel López. Cien veces he oído referir sus largas pláticas, tengo por seguro que su influencia fue decisiva para la orientación intelectual del joven médico. Junto con su afición por los estudios históricos le transfundió sus tendencias filosóficas y volterianas, sus pasiones políticas, sus gustos por las bellas letras y sus aristocráticos apegos a 'porteño viejo' por todo lo que implicaba una evocación episódica del pasado de la ciudad. Con frecuencia, hasta sus últimos años, Ramos Mejía gustaba de pasear la 'calle Florida', como hiciera en su juventud, entrando y saliendo en las librerías, deteniéndose en las vidrieras, saludando a sus viejos amigos que frecuentaban 'el centro' como él; y no podría contar las veces que, recorriendo el viejo barrio que se extiende al sur de la Plaza de Mayo, se detenía Ramos a contemplar alguna casa colonial o 'rosina' para contarnos la oportuna anécdota relativa a la vergonzante reliquia arquitectónica.

"Por todo ello, ideas y costumbres, pasiones y gustos, Ramos Mejía estaba impregnado del perfume espiritual de D. Vicente Fidel López, a

la horrible verdad". Allí en la bóveda familiar se unió a su abuelo, el autor de nuestro himno. Su padre, que nunca se curó de tan dolorosa pérdida, se le uniría años después. Sus amigos encabezados por Miguel Cané encomendaron una obra al escultor Falguière, escultura que se yergue entre las tumbas de Lavalle y el amigo del Dr. López, Aristóbulo del Valle. Cané le escribió a Edmundo de Amicis, el autor de *Corazón*: "Lucio ha muerto en un duelo por un hombre a quien vio por primera vez en el terreno y a quien como interventor había entregado a la justicia para su juzgamiento ¿Qué hizo de mal en batirse? Harto lo sabemos: Pero este hombre lo insultó gravemente y nuestro amigo cedió a la preocupación social". El país así perdió a, quizás, su mayor promesa. *La muerte de Lucio Vicente López, por el Dr. Omar López Mato*, en <http://www.clubdelprogreso.com/index.php?sec=01_05&texto=07 &fot=38> [Consulta: febrero de 2010].

⁵² Ingenieros en la "Introducción" que efectúa a *La neurosis* llama a Ramos Mejía: "médico ilustre y pensador alado que creó en la Argentina dos géneros científicos -la psiquiatría y la sociología- y que un hado venturoso me dio por amigo, consejero y maestro".

quien no tuvo la suerte de tratar personalmente. López, como era natural, fue el prologuista de 'La Neurosis', aunque profesó gran admiración literaria por su monumental 'Historia Argentina', este Prólogo me parece su más valiosa página filosófica".⁵³

¿EXISTIÓ UN PLAN?

A esta altura cabría preguntarse si esta influencia ejercida por la *intelligentsia* conformada a partir de la Facultad de Derecho como ámbito, fue producto de una sucesión afortunada de circunstancias, de la conjunción convergente de grandes figuras o bien de una idea básica fundacional que se desarrolló luego a través del tiempo. Para contestar a esta pregunta debemos recordar que el grupo social que hemos detectado no es un partido político, ni siquiera una institución formal basada en un estatuto del cual sería muy fácil detectar la finalidad. Se trata, cabe recordarlo, de un conglomerado de personas reunidas alrededor de una organización estatal cuya principal finalidad era la de otorgar títulos habilitantes para desempeñar un rol calificado dentro de la sociedad. Lo cual implica que lo que estamos buscando no es una mera cuestión formal o estatutaria sino un "quid" emergente de las propias características del colectivo. Pero un factor que estaba más allá de las aspiraciones objetivas de la institución y –desde luego– de las pretensiones de los protagonistas individuales, aun de aquellos que ocuparon roles del gobierno institucional, por importantes que hayan sido.

Lo interesante es que este objetivo intrainstitucional o implícito se mantenía a través del tiempo más allá de las vicisitudes políticas o sociales que se iban sucediendo. Nuestro interés se vuelca entonces por preguntarnos si existió algo así como un "plan" destinado a hacer de la Facultad de Derecho el ámbito de conformación de intelectuales influyentes.

Aquí debemos, provisoriamente, manejarnos en el terreno de las hipótesis y en tal carácter tomamos la opinión de Carlos Cossio⁵⁴ en cuanto a que los planes de la Facultad de Derecho estaban imbuidos de lo que

⁵³ José Ingenieros, "Prólogo" a la 2ª edición de RAMOS MEJÍA, José M., *La neurosis de los hombres célebres en la historia argentina*. Precedida por una introducción de Vicente Fidel López, Buenos Aires, La Cultura Argentina, 1915.

⁵⁴ Cossio, C., *La función social de las escuelas de abogacía*, 3ª ed., Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, 1947.

él denomina "pragmatismo social", es decir, la finalidad de promover una dirigencia capaz de influir en los destinos del país. En otras palabras, de crear a la clase dirigente y a sus mentores.

Según Cossio, se trató, con señalado éxito, de seguir las pautas del proyecto alberdiano para los planes de estudios de las facultades jurídicas, tal como el tucumano lo señalaba en la célebre carta a Lucas González,⁵⁵ en la cual reseñaba las materias básicas que son las que, veinte años después, adoptaría la Facultad de Derecho y que, tras sucesivos retoques, pormenoriza el libro de Cossio, abonado por Cutolo⁵⁶ y principalmente por Pestalardo.⁵⁷

Habría existido, pues, el designio de mantener un propósito a través de las generaciones; objetivo que compartieron las sucesivas dirigencias de la Facultad de Derecho y, por supuesto, el entorno social e institucional de aquellos tiempos ya que, recordemos, los planes debían ser aprobados por la Universidad.

Esta prioridad que se le otorgaba a la formación dirigencial, quizá, explica el tratamiento privilegiado, en cuanto a dotar a la Facultad de edificios propios, cada vez que se traslada la sede a una más adecuada, como ocurrió desde 1882 hasta 1949, tal como señalamos más arriba.

Esto revela por qué a los estudiantes, desde tiempos fundacionales, se consideró apropiado otorgarles una formación muy completa en cuestiones filosóficas, de economía política, de sociología, historia, etc., asignaturas que excedían con creces las demandas del mercado en cuanto a las exigencias de éste de obtener buenos profesionales, competentes para pleitear o aplicar los códigos en la dilucidación de conflictos.

La Reforma de 1918 no sólo no descartó tal finalidad profunda sino que la acentuó en cuanto a la exigencia de un compromiso social y político intenso.⁵⁸

⁵⁵ ALBERDI, J. B., "Carta a Lucas González" (1850), en *Obras completas*, t. III, La Tribuna Nacional, 1886.

⁵⁶ CUTOLO, Vicente Osvaldo, *La Facultad de Derecho después de Caseros*, Buenos Aires, Editorial Elche, 1951.

⁵⁷ PESTALARDO, A., *Historia de la enseñanza de las ciencias jurídicas y sociales de la Universidad de Buenos Aires*, Tesis doctorales de la FDCS, Universidad de Buenos Aires, 1913.

⁵⁸ SÁNCHEZ VIAMONTE, Carlos, *La Universidad y la vocación política del siglo*, en CIRIA, A. y A. SANGUINETTI, *Los reformistas*, Buenos Aires, Ed. Jorge Álvarez, 1968, quien rei-

Por consiguiente, la existencia de un documento escrito que sugiere la programación futura en cuanto al conocimiento que debe incorporarse al estudiante de abogacía otorgándole una visión amplia de las doctrinas destinadas a justificar o cuestionar el orden y su implementación a través de las décadas, nos habla de un plan coherente aplicado constantemente y no de una circunstancia fortuita que dio lugar a la cultura organizacional con sus objetivos propios.

ESCRITORES

La Facultad de Derecho no sólo conformó pensadores y estadistas, sino también grandes escritores.⁵⁹

Algunos ejercieron, simultáneamente, su profesión en forma privada o bien en el seno de la Justicia, si no entraban en la Diplomacia. Otros prefirieron dedicar sus desvelos a las musas y a las letras. Algunos transitaron sus aulas durante un tiempo: Eduardo Mallea,⁶⁰ Homero Manzi⁶¹ y otros culminaron sus estudios en forma más o menos aventajada.

vindica el objetivo de la Universidad prerreformista de dotar a los estudiantes de "capacidad gubernativa", aunque se lamenta de que, finalmente, los egresados fueran "nada más que profesionales, más o menos laboriosos, hábiles y afortunados" (ob. cit., 62), que, en nuestro criterio, es un juicio excesivo.

⁵⁹ Un artículo muy interesante sobre abogados que se han destacado en ramas diversas puede leerse en "Para mejor proveer, estudie... Derecho" por Enrique Quintero Valencia en www.maximogris.net/DERECHO/Art_01_035.doc [Consulta: febrero de 2010].

⁶⁰ Sólo rindió algunas materias de primer año (Leg. 262/1921. Archivo Facultad de Derecho. Universidad de Buenos Aires).

⁶¹ En junio de 2004, Homero Manzione (h) pronunció una conferencia en la Facultad de Derecho que puede verse en *Derecho al Día*, nro. 49/2004 <<http://derecho.uba.ar/derechoaldia/buscar.php>> [Consulta: febrero de 2010], titulada: "La Facultad de Derecho, literatura y política. Homenaje a Homero Manzi", quien escribiera siendo estudiante, aquellos:

43 Versos a la Facultad de Derecho

*La Facultad de Derecho es una casa vieja,
la trajeron sin duda de Lovaina o de Lieja
una tarde fría y otoñal
y en la ciudad ruidosa fue un asombro ojival.
En su torre doliente como un sueño inconcluso
dialogaron las noches porteñas y los vientos,
con silbido de jarcias*

En una enumeración no completa comenzaremos hablando de Manuel Gálvez, quien egresó en 1904⁶² después de los sucesos que mantuvieron cerrada la Facultad durante casi un año.

El autor de *Amigos y Maestros de mi juventud*⁶³ (donde desfilan muchos de los protagonistas de la Facultad), mantuvo siempre un perfil acorde

*y con lamentos de gatos lunáticos y difusos.
Y una luna bohemia que se alzó en una esquina,
esquinita perdida del arrabal,
caloteó dos palomas en Puente Alsina
y las tiró en su ventanal.
Palomas proletarias hicieron nido
con los ladrillos,
igual que en las iglesias de las aldeas,
igual que en los techados del conventillo.
Y la extranjera consistorial
ensayó un paso en la cuerda floja de la ilusión,
cuando la plateada gayeta marinera con corazón de pan
le tiró las monedas de su amor.
Y en la resurrección sensiblera
le brotó un corazón
que en diástoles de huelga
y en sístoles de gritas
efectúa la cardíaca revolución.
Corazón que practica la leyenda hipocrática de dormir a la izquierda,
hecho con las estrías de cien muchachos locos que sueñan con la paz
y que hacen la simbiosis pampeanamente rara
de Yrigoyen y Marx.
Corazón que con Rosas hubiera sido prófugo,
con Monteagudo declamador,
con Moreno levantado como un picacho andino
y acólito de Jean Jacques Rousseau.
Pero está cerca el día de los tejidos grasos,
el día de la buena ración,
cuando se vuelen las palomas y se detenga el corazón.
Entonces esa luna del arrabal
quedará en el cielo del almacén
y la extranjera fría, ojival
volverá a ser un asombro municipal.
Que así no sea.
Amén.*

⁶² Su tesis doctoral se refirió a la Trata de Blancas.

⁶³ GÁLVEZ, Manuel, *Amigos y maestros mi juventud. Recuerdos de la vida literaria (1900-1910)*, Kraft, 1944.

con el universalismo y profundidad de la cultura que caracterizaba a la *intelligentsia* de otros tiempos.⁶⁴ Su figura se acrecienta con el transcurrir del tiempo y ha de ser recordado por nuestra Facultad en el año del Bicentenario.

Enrique (Rodríguez) Larreta egresó de nuestra Facultad en 1892, su vasta obra literaria⁶⁵ y cultural perdura hasta nuestros días.

⁶⁴ La enumeración de la obra de Gálvez es extraordinariamente compleja y so riesgo de no efectuarla completa, enumeramos lo siguiente:

1900 *La conjura de Maza* (zarzuela). 1903 *Crisis teatral* (Revista *Ideas*). 1904 *Letras Argentinas*, *Crónicas del mes* (en *Ideas*). 1907 *El enigma interior* (poemas). 1908 *El sendero de la humildad* (poemas). 1909 Redactor de la revista *Nosotros*.

1912 Ingresa a la *Revista de América*, editada en París. 1913 *La maestra normal* (novela). 1916 *El mal metafísico* (novela). 1917 Funda la Cooperativa Editorial de Buenos Aires. *La sombra del convento*. 1918 Funda la editorial PAX. *Nacha Regules*, con ilustraciones de Adolfo Bellocq. 1920 Obtiene el Primer Premio Nacional de Literatura por *Nacha Regules*. *Luna y Miel*.

1922 *Historia de arrabal y La tragedia de un hombre fuerte*. 1922. *El cántico espiritual*. 1923 En Moscú, Nueva York y Berlín, se representa *Nacha Regules* en el idioma del lugar. 1924 *El espíritu aristocrático y otros ensayos*. 1925 Escribe 54 editoriales para el diario *La Nación*. 1926 Escribe notas en *Caras y Caretas* y Julio Noé incluye poemas de Gálvez en su *Antología de la poesía argentina moderna. La pampa y su pasión* (novela). 1927 *Una mujer muy moderna*. 1928 *Los caminos de la muerte* (semblanza sobre la guerra del Paraguay). 1929 *Humaitá y Jornadas de agonía*. 1930 *Miércoles Santo*.

1931 *El gaucho de los Cerrillos*. Integra la Academia Argentina de Letras como miembro fundador. En París se publica en francés *Nacha Regules*. 1932 *El General Quiroga* (biografía). 1933 *Vida de Fray Manuel Esquiú* (biografía) y varios artículos en *La Nación*. 1935 *Cautiverio* y *La noche toca a su fin* y varios ensayos sobre *La Argentina en nuestros libros*. 1938 *Hombres en soledad* (novela). 1939 *Vida de Hipólito Yrigoyen*. 1940 *Vida de Juan Manuel de Rosas*.

1942 Publica *Vida de Aparicio Saravia* y *Vida de Gabriel García Moreno*. 1943 *Calibán* (tragicomedia de la vida política). 1944 *Amigos y maestros de mi juventud*. 1945 *Vida de Sarmiento y José Hernández* (biografías). 1947 *El santito de las toderías* (vida de Ceferino Namuncurá). 1948 *La ciudad pintada de rojo* (novela). 1949 *La muerte en las calles* (novela sobre las invasiones inglesas). 1950 *El diario de Gabriel Quiroga*.

1951 *Tiempo de odio y de angustia* (novela histórica). 1952 *Han tocado a degüello* (novela histórica). 1953 *Bajo la garra anglofrancesa (1843-1848)* (novela histórica). 1954 Publica *Y así cayó don Juan Manuel* y *Las dos vidas de Napoleón*. 1955 *El uno y la multitud*. 1957 *Tránsito Guzmán* (poesías). 1958 *Perdido en su noche*.

1961 *Entre la novela y la historia, El mundo de los seres reales*. 1962 Publica su última obra: *Me mataron entre todos*.

⁶⁵ En 1896 apareció su primera novela *Artemis*, en 1908 publicó *La gloria de don Ramiro*, en 1926 *Zogoibi* y, en 1953, *Gerardo o la torre de las damas*. Escribió ensayos sobre la

Menos sabido es que Macedonio Fernández fue egresado de la Facultad de Derecho (1897). Su relación e influencia sobre Borges fue reconocida por éste en varias oportunidades.⁶⁶

La vida de Macedonio Fernández ha merecido una obra reciente de Álvaro Abós,⁶⁷ quien le dedica varias páginas a la Facultad de Derecho, en los tiempos de Moreno 350, pintando su ambiente, profesores, ceremonias, etc.⁶⁸

FUNDADORES

No sólo fueron los egresados de Derecho referentes sociales y políticos, también fueron fundadores de unidades académicas o de otras entidades, demostrando, una vez más, que su saber no estaba de ninguna manera especializado.

actualidad española, agrupados en *Las orillas del Ebro*, y el libro de sonetos *La calle de la vida y de la muerte*, en el que se percibe el impacto del clasicismo español así como la influencia del simbolismo francés. Escribió también las obras de teatro *La que buscaba don Juan*, *El linyera*, *Santa María del Buen Aire*, *Pasión de Roma* y *Las dos fundaciones de Buenos Aires*.

⁶⁶ Borges dijo en su sepelio (1952): “Los historiadores de la mística judía hablan de un tipo de maestro, el Zaddik, cuya doctrina de la Ley es menos importante que el hecho de que él mismo es la Ley. Algo de Zaddik hubo en Macedonio. Yo, por aquellos años, lo imité hasta la transcripción, hasta el apasionado y *devoto plagio* [el destacado es mío]. Yo sentía: Macedonio es la metafísica, es la literatura. Quienes lo precedieron pueden resplandecer en la historia, pero eran borradores de Macedonio, versiones imperfectas y previas. No imitar ese canon hubiera sido una negligencia increíble”.

⁶⁷ ABÓS, Álvaro, *Macedonio Fernández, la biografía imposible*, Buenos Aires, Plaza-Janes, 2002. El autor es egresado de la Facultad de Derecho (1966).

⁶⁸ Afirma Abós: “La universidad era entonces la institución cultural básica de la república conservadora y sobre todo lo era la Facultad de Derecho, proveedora de sangre joven para renovar las instituciones y espacios del poder. De sus aulas salían los dueños de los bufetes que asesoraban en los negocios de una Argentina que ‘tiraba manteca al techo’ y quienes ocupaban los cargos públicos, desde los más humildes, donde se fogueaban los pichones, hasta los ministerios, embajadas, bancas legislativas y la presidencia de la Nación: salvo los militares Roca, Uriburu y Justo, todos los presidentes que gobernaron la Argentina entre 1874 y 1943 fueron abogados. En aquella fábrica de inquilinos de la Casa Rosada, la trayectoria de Macedonio, quien sería un cuestionador del poder empedernido, aunque humorístico, fue irrefutable” (ob. cit.).

Egresado, profesor⁶⁹ y Decano de nuestra Facultad, el Dr. Wenceslao Escalante (1852-1912) fue el promotor de la creación de las actuales Facultades de Agronomía y Veterinaria.

En efecto, siendo Ministro de Agricultura concretó su viejo sueño de crear, a partir de septiembre de 1904, el Instituto de Agronomía y Veterinaria. Por iniciativa de otro egresado de nuestra Casa, el doctor Rómulo S. Naón (1876-1941), el Instituto fue anexado a la Universidad de Buenos Aires con el nombre de Facultad. Era el año 1909. Asimismo, se debe a iniciativa de Escalante la creación del Parque Nacional Nahuel Huapi donado, a su instancia, por su amigo, el Perito Moreno.⁷⁰

Desde 1929 un monumento recuerda a Wenceslao Escalante. Está erigido en el solar centenario de la Avenida San Martín, sede de la Facultad de Agronomía. En nuestra Casa, un notable óleo lo evoca.

Otro egresado fundador fue Juan María Gutiérrez cuya biografía excedería un capítulo. Nació en Buenos Aires en 1809. Investigador de la historia, crítico literario, novelista, poeta, antologista, polemista, narrador, erudito, bibliófilo, hombre de letras al fin; funcionario, ministro, constituyente, diputado, Rector de la Universidad de Buenos Aires, Presidente del Consejo de Instrucción Pública, Jefe del Departamento de Escuelas, hombre público en diversas facetas, Juan María Gutiérrez es considerado uno de los más grandes promotores de la cultura argentina desde los comienzos de la Nación y durante buena parte del siglo XIX.

Como Rector de la Universidad, Gutiérrez creó en 1865 el Departamento de Ciencias Exactas, antecedente de la Facultad del mismo nombre. Albergaba la enseñanza de la matemática y de la historia natural y su finalidad era, según palabras de Gutiérrez: "formar en su seno ingenieros y profesores, fomentando la inclinación a estas carreras de tanto porvenir e importancia para el país". Entre los primeros egresados del Departamento se encontrarían los que a la sazón serían importantes ingenieros y científicos, como Luis Huergo, Guillermo White, Francisco Lavalle, etc.

⁶⁹ Disertación del Dr. Marcelo Bazán Lazcano, quien expuso sobre "El concepto de la filosofía del derecho en Wenceslao Escalante", en *Derecho al Día*, nro. 152/2009 en <<http://derecho.uba.ar/derechoaldia/>>.

⁷⁰ Carlos Ibarguren (1999) fue Subsecretario del ramo en la gestión Escalante y refiere la cantidad de importantes iniciativas que fueron concretadas.

Más lejos del conocimiento general, para constituirse hoy en una figura casi olvidada, José Zubiaur⁷¹ fue otro egresado que trascendió, quizá más que ningún otro, el marco de su previsible ocupación profesional. Haber ocupado un lugar en el primer Comité Olímpico Internacional, creado por el Barón de Coubertin, lo destaca netamente de los demás tempranos promotores del deporte en nuestro país.⁷²

CONFORMACIÓN DE DOCTRINAS ANTITÉTICAS

Otra de las características de la *intelligentsia* emergente de la Facultad de Derecho es la de causar una doctrina histórica fundacional de inspiración liberal, la cual analizamos anteriormente, pero también por haber forjado su antítesis, al echar las bases de la que luego se llamaría el "revisionismo histórico".

Hombres de notoria trayectoria en la Facultad de Derecho y en la vida pública argentina fueron los que echaron las bases de la historio-

⁷¹ Nació en Paraná, donde realizó sus estudios primarios y los secundarios en el Colegio del Uruguay "Justo José de Urquiza". Al crearse la Asociación Educacionista "La Fraternidad" el 14 de mayo de 1877, José B. Zubiaur, alumno aún de cuarto año del Colegio, es elegido por sus compañeros como presidente de la misma. En calidad de tal, se encargó de redactar el primer reglamento interno y estatutos sociales que regirán la Sociedad protectora. Terminando Zubiaur sus estudios secundarios, ingresó a la Segunda Escuela de Derecho que funcionaba anexa al histórico Colegio, la cual cerró sus puertas en 1880, debiendo continuar su carrera jurídica en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Buenos Aires, donde logró su título de Abogado primero y de Doctor en Jurisprudencia después.

⁷² Argentina fue el único país latinoamericano que contó con un miembro fundador en el Comité Olímpico Internacional. Aristócratas, militares y académicos proclamaron el día 23 del mismo mes, el restablecimiento de los Juegos Olímpicos. El COI, que va a ser de aquí en más el organismo responsable de fiscalizar, promover y organizar los Juegos Olímpicos se va a integrar con representantes nombrados por el mismo Barón Pierre de Coubertin. El mismo, en sus Memorias Olímpicas, agrega: "Tuve absoluta libertad para proceder a la composición del C. I. O. (Comité Olímpico). La lista propuesta eligiose íntegramente y en ella figuraban: Vikelas por Grecia; Callot y yo por Francia; el general de Butowsky por Rusia; el coronel Balk por Suecia; el profesor Sloane por Estados Unidos; Jiri Guth por Bohemia (corresponde a la región oeste de la ex Checoslovaquia, hoy República Checa, N. del A.); F. Kémény (Hungría); C. Herbert y lord Ampfhill por Inglaterra; el profesor Zubiuru (sic) por Argentina, y L. A. Cuff por Nueva Zelanda; asimismo, el conde Lucchesi Palli aceptó provisoriamente por Italia y poco después el conde Max de Bousies por Bélgica..."

gráfica crítica y en algunos casos escribieron páginas notables que sus continuadores no hicieron más que glosar.

Sus doctrinas no sólo fueron antitéticas, sino que, quien además, sus gestores siguieron vías existenciales distintas a las de los promotores de la historia liberal.

Comenzaremos hablando del doctor Leandro N. Alem, de notable trayectoria política como fundador de la UCR en 1891, partido del cual sería líder hasta su muerte, cinco años después.

Sin embargo, el itinerario político de Alem comenzó muchos años antes cuando perteneció al Partido Autonomista de Adolfo Alsina⁷³ para pasar luego a fundar el Partido Republicano y rechazó la Conciliación entre aquél y Mitre del Partido Nacionalista. Años después, en 1880, sería casi el único que levantaría su voz para refutar en la legislatura de la Provincia de Buenos Aires el proyecto de Avellaneda destinado a federalizar Buenos Aires.

Pero, a la impugnación, con premonitorias reflexiones sobre la futura macrocefalia de la Ciudad de Buenos Aires, se unió el hecho de haber definido, en su extenso discurso, lo que él reconocía como las dos líneas de la interpretación histórica,⁷⁴ y que luego se llamarían liberal y revisionista.

Liberal por excelencia, joven autor de libros de corte volteriano, Adolfo Saldías⁷⁵ es considerado el fundador de la corriente revisionista, cuando

⁷³ Continuación de los *Chupandinos* que, a su vez, lo eran de los antiguos federales rosistas, partido al cual el padre de Alem perteneció en forma militante, lo que, a la caída de Rosas, le costaría la vida.

⁷⁴ Existen, a criterio de Alem, dos tendencias: "la centralista unitaria, y aún puedo decir aristocrática, y la tendencia democrática, descentralizadora y federal que se le oponía", sobre ella se han escrito "romances históricos" que él desecha (ALEM, L., "La capitalización de la Provincia de Buenos Aires y la historia nacional", en JITRIK, 1968.

⁷⁵ Adolfo Saldías escribió con el seudónimo de "Fausto" *La República* que hoy se consideraría un libelo anticlerical furibundo. En los sucesos de El Salvador, que ya hemos referido, tuvo una actuación dirigencial, tal como señalamos en el texto. Actuó en el bando rebelde en la Revolución de 1874. En la Revolución de 1880 participó con gran entusiasmo del lado porteño. Luego intervino en la fundación de la UCR (y de sus antecesores directos), partido al cual perteneció y por el cual sería gobernador de la Provincia de Buenos Aires. Entre sus obras podemos citar: *Carta de Adolfo Saldías a José Hernández* (16 de noviembre de 1878), juicio crítico del libro *El Gaucho Martín Fierro. Ensayo sobre la historia de la Constitución Argentina* (1878), *Historia de Rosas* (luego retitulada *Historia de la Confederación Argentina, 1881-1883*), Bianchietto (1896). *La evolución republicana durante la Revolución Argentina* (1906), *Papeles de Rozas* (2 tomos,

las circunstancias no eran las más propicias. La *Historia de la Confederación Argentina*, su obra magna, fue ignorada porque una cortina de silencio se extendió sobre ella.⁷⁶

Ernesto Quesada, con una obra publicada e inédita, muy difícil de mensurar,⁷⁷ fue otro de los que impulsaron el revisionismo histórico aun-

1906-1907), *La idea del simbolismo masónico*. SALDÍAS, A., *Un siglo de instituciones*. Buenos Aires en el Centenario de la Revolución de Mayo (1910).

⁷⁶ En el "Prólogo" a la *Historia de la Confederación Argentina*, Julio Irazusta se plantea diversos interrogantes referentes a la relación entre la historia y la política, y la utilización de la primera por ésta. Más adelante, se pregunta las diferencias entre la primera obra de historia de Saldías y la Historia que está prologando en el sentido del giro de Saldías desde una visión liberal clásica a una de carácter contestatario, interpretando que se debe al mayor conocimiento y vivencia de la política que tenía al momento de escribir la segunda. La clave, para Irazusta, es que Saldías pretende en su obra más importante, hacer un liberalismo consecuente dentro del liberalismo argentino, en cuanto a la interpretación amplia y objetiva del pasado. También considera digna de resaltar la opinión de Saldías atinente a la inutilidad de los odios hacia el pasado.

⁷⁷ *L'imprimerie et les livres dans l'Amérique espagnole au XVIe, XVIIe et XVIIIe siècle (Discourse)*, Bruselas, Congreso Int. de Americanistas, 1879. *Goethe. Sus amores*, Buenos Aires, Imp. Mayo, 1881. *Estudios sobre quiebras*, Buenos Aires, Lajouane, 1882. *La política argentina y las tendencias yankees*, Buenos Aires, La Revista Nacional, 1887; *La sociedad romana en el primer siglo de nuestra era. Estudio crítico sobre Persio y Juvenal*, sin datos ed. *La deuda argentina; su unificación*, sin datos ed. *El impuesto a la renta*, sin datos ed., Buenos Aires, 1894. *La decapitación de Acha. El historiador Saldías y el General Pacheco*, sin datos ed., Buenos Aires, 1895. "La Iglesia Católica y la cuestión social" (Conferencia), sin datos ed., Buenos Aires, 1895. *La política chilena en el Plata*, Buenos Aires, sin datos ed., 1895.

"La política argentina respecto de Chile", en *La Revista Nacional*, Buenos Aires, 1899. *Las reliquias de San Martín y su iconografía*, Buenos Aires, Bredahl, 1899. *El derecho de gracia*, Buenos Aires, Bredahl, 1899. *La política argentino-paraguaya*, Buenos Aires, Bredahl, 1902. *Tristezas y esperanzas*, Buenos Aires, Menéndez, 1903. *La teoría y la práctica en la cuestión social obrera. El marxismo a la luz de la estadística a comienzos del siglo*, Buenos Aires, Moen, 1908. *El sociólogo Enrico Ferri y sus conferencias argentinas*, sin datos ed., Buenos Aires, 1908. *La época de Rosas, su verdadero carácter histórico*, sin datos ed. *La cuestión obrera y su estudio universal*, sin datos ed., La Plata (Buenos Aires), 1909. *The Social Evolution of the Argentine Republic*, sin datos ed., Filadelfia, 1911. *Abeledo del Solar, Su personalidad literaria*, Buenos Aires, Atlántida, 1911. "Víctor Margueritte. La tesis de su última novela y la reforma del régimen matrimonial", en *La Revista del Derecho, Historia y Letras*, t. XLII, Buenos Aires, Peuser, 1912. *La formación del profesorado secundario. Rosas*, Buenos Aires, 1914. Las colecciones del Museo Histórico Nacional. *Nosotros*, Buenos Aires, 1915. "La exégesis testamentaria y la crítica filosófica", en *Revista de Filosofía*, vol. II, Buenos Aires, Imp. Espinelli, 1915. *Sobre la nulidad del matrimonio (folleto)*, sin datos ed., Buenos Aires, 1915. *La guerra civil de 1841 y la tragedia de Acha*, Córdoba, Imp. Cubas, 1916. *La vida cultural americana*,

que, en su caso, con obras dedicadas a temas parciales más que a una visión global como la intentada por Saldías.⁷⁸

ANTÍTESIS DOCTRINARIAS Y CONVERGENCIAS EXISTENCIALES

Las representaciones doctrinarias, o mejor dicho sus portadores, a veces seguían vidas paralelas que nunca se encontrarían, como en los supuestos anteriores, pero, en el caso que veremos a continuación, terminaron convergiendo a nivel personal y académico. Este segundo supuesto puede ejemplificarse con las figuras de J. V. González –expresión del roquismo– y de Enrique del Valle Iberlucea, líder del ala del socialismo que deseaba adherirse a la III Internacional. Ambos finalizaron coincidiendo casi fraternalmente en La Plata, en la gestión del primero como Presidente y del segundo como su Secretario y luego en el Senado de la Nación.

Al tratar a González, nos referimos a él como expresión del enciclopedismo humanístico que caracterizó a buena parte de la *intelligentsia*

sin datos ed., 1917. *Acha y la batalla de Agnaco*, Buenos Aires, Artes y Letras, 1917. *La vida colonial argentina. Médicos y hospitales*, Rodríguez Giles, Buenos Aires, 1917. *Pujol y la época de la Confederación*. Tragant, Buenos Aires, 1917. *La argentinidad de la Constitución*, Buenos Aires, Lajouane, 1918. *La evolución del panamericanismo*, Buenos Aires, Min. de Agricultura, 1919. *La personalidad histórica de Alberdi*, sin datos ed., Dolores (Buenos Aires), 1919. *Rafael Obligado. El poeta, el hombre*, sin datos ed., Buenos Aires, 1920. *La sociología relativista spengleriana*, Buenos Aires, Nosotros, 1921. *Una nueva doctrina sociológica: la teoría relativista spengleriana*, Buenos Aires, Nosotros, 1921. “La evolución sociológica del derecho según la doctrina spengleriana” (Conferencia). Córdoba, Facultad de Derecho, 1923. *La propiedad literaria en piezas de teatro*, sin datos ed. *El ciclo cultural de la Colonia*, sin datos ed., 1923. *Francisco P. Moreno (Discurso), Conmemoración de 1923*, sin datos ed., Buenos Aires, 1923. *Los cónsules y las sucesiones*, Buenos Aires, Ardejo Hnos., 1924. *La evolución del derecho público según la doctrina spengleriana*, Buenos Aires, Imp. de la Universidad, 1924. *Enrique Peña. Un estudio ejemplar*, Buenos Aires, Peuser, 1924. *Spengler en el movimiento intelectual contemporáneo*, Buenos Aires, Mercatali, 1926. *La vocación de Ingenieros*, sin datos ed., Buenos Aires, 1926. *La época de Rosas*, sin datos ed., Buenos Aires, 1926. *Lateinamerikanische probleme der gegenwart*, Berlín, Verlag, 1928. *Pacheco y la campaña de Cuyo*, Buenos Aires, Plus Ultra, 1965. *Lavalle y la batalla de Quebracho Herrado*, Buenos Aires, Plus Ultra, 1965. Información Cátedra Rubinich: <http://www.catedras.fsoc.uba.ar/rubinich/biblioteca/biografias/bio_quesad.htm> [Consulta: febrero de 2010].

⁷⁸ *La vida cultural americana*, sin datos ed., 1917. *Pujol y la época de la Confederación*, Buenos Aires, Tragant, 1917. *Acha y la batalla de Agnaco*, Buenos Aires, Artes y Letras, 1917. *La vida colonial argentina. Médicos y hospitales*, Buenos Aires, Rodríguez Giles, 1917. *Lavalle y la batalla de Quebracho Herrado*, Buenos Aires, Plus Ultra, 1965.

de la época. Ahora se presentará como hombre de Estado y al mismo tiempo como perteneciente a la dirigencia universitaria argentina.

Lo interesante de este caso es que las invariables convicciones políticas del Ministro del Interior de Roca (firmante de la denominada Ley de Residencia) se compatibilizaron con una notable tolerancia, no sólo doctrinaria sino también existencial, con un hombre que podría ser su antítesis, si nos sujetamos solamente al aspecto doctrinal.

En efecto, al ser designado como el primer Presidente de la Universidad de La Plata, llevó como Secretario Académico a un ex distinguido alumno, el Dr. Enrique del Valle Iberlucea, quien pertenecía a las ramas más radicalizadas del Partido Socialista.

Allí no sólo convivieron sino que además fueron parte de un equipo de gestión que honró la joven Universidad. Asimismo, Joaquín V. González, su maestro y amigo, lo defendió en 1921 cuando se sustanció el juicio de desafuero pronunciando,⁷⁹ poco después, conmovedoras palabras de despedida en su sepelio, el mismo año.⁸⁰

⁷⁹ Los días 8, 9 y 10 de enero de 1921, la ciudad de Bahía Blanca fue sede de un histórico Congreso del Partido Socialista en el cual se discutió a fondo esta importante cuestión y cuyas resoluciones marcaron en forma determinante el futuro rumbo partidario. La posición de adherir a la Tercera Internacional fue derrotada en la votación de los delegados, pese a la ardorosa defensa que de tal postura hiciera, entre otros, el senador del Valle Iberlucea. La cuestión quedó así zanjada, y como consecuencia de la resolución adoptada algunos de los más prominentes terceristas abandonaron el Partido Socialista para terminar incorporándose, en un corto plazo, a las filas del Partido Comunista. No fue el caso de Enrique del Valle Iberlucea. Junto con otros prominentes militantes que habían sostenido la posición minoritaria en el Congreso –como el intendente de Bahía Blanca, Agustín de Arrieta, Roberto Giusti y Juan Nigro, entre otros– permaneció en las filas del partido al que había dedicado su esfuerzo y del que era representante en el Senado de la Nación. Sin embargo, aquel congreso partidario tuvo una nefasta trascendencia en la vida de del Valle Iberlucea. Fueron justamente las ideas expresadas durante las discusiones en Bahía Blanca el argumento del cual se valieron aquellos senadores de la reacción para iniciar el proceso que culminó con el desafuero. Diecisiete senadores dieron su voto favorable para excluir del Senado a un legislador socialista que, evidentemente, los molestaba con su infatigable compromiso y con la firmeza de sus convicciones. Cinco de sus colegas, entre los que cabe mencionar a Joaquín V. González, votaron en contra del dictamen de la mayoría. En <<http://www.ps-santafe.com.ar/prensa/prensa13/ctapa.html>> [Consulta: febrero de 2010].

⁸⁰ Dijo González en el sepelio: “No fue en aquel cargo [como Secretario de la Universidad de La Plata] un simple empleado burocrático, sino un colaborador de pensamiento y de ideal y en la enseñanza de la rama del Derecho menos precisa e imperativa [se

TESIS, ANTÍTESIS, SÍNTESIS

Es que la tesis, finalmente, converge con la antítesis, o sea que la *intelligentsia* conforma sus propios elementos antagónicos en la acción política, pero éstos terminan, finalmente, acordando una acción conjunta.

Algunos críticos apresurados de la clase dirigente pretenden sostener que el Régimen o la Oligarquía tenían en la Facultad de Derecho su principal fuente de origen, o al menos de ahí surgían sus principales referentes. Esto es parcialmente cierto y en la medida que identifiquemos al Régimen con los hombres del conservadorismo o del Partido Autonomista Nacional y sus derivados, que gobernaron hasta la Reforma Electoral.

Pero olvidan que si bien el Partido Autonomista Nacional fue configurado, al menos en su fundación por una neta mayoría de personas egresadas de la Facultad,⁸¹ no menos cierto es que éste conformó la clase dirigente opositora, a partir del año 1889. En efecto, en julio de 1889, en el estudio del Dr. Francisco Barroetaveña se funda la Unión Cívica de la Juventud integrada por estudiantes de la Universidad, mayoritariamente de la Facultad de Derecho,⁸² antecesora de la Unión Cívica.⁸³

refiere al Derecho Internacional de la cual era auxiliar], pero que reposa sobre la conciencia moral de las naciones, su amplio espíritu de investigación y de justicia le hizo dar a su curso un vivo interés científico y humano y a su nombre un sólido prestigio de maestro y educador de inteligencias”.

“Al despedir para siempre, en nombre del Senado, al que fue uno de sus miembros más laboriosos, y en el mío propio a un amigo, un colaborador y compañero de múltiples y largas fatigas educadoras, no puedo callar esa íntima protesta que siempre arranca la pérdida de una vida en la plenitud de la acción, de la promesa y del ensueño” (GONZÁLEZ, Joaquín V., “En la muerte de Enrique del Valle Iberlucea”, en *Revista de Filosofía, artes, ciencias, cultura y educación*, año VII, nro. 6, 441).

⁸¹ Alem, Leandro; Cambaceres, Antonino; Cané, Miguel; De Irigoyen, Bernardo; Del Valle, Aristóbulo; Madero, Eduardo; Pellegrini, Carlos; Rocha, Dardo; Sáenz Peña, Luis; Sáenz Peña, Roque; Ugarte, Marcelino; Wilde, Eduardo; Yrigoyen, Hipólito. Todos egresados de la Facultad de Derecho excepto Madero, que era ingeniero, y Wilde, médico. SÁENZ QUESADA, María, “Argentina, capital Belgrano”, en revista *Todo es Historia*, nro. 59, 1972, pp. 70 y ss.

⁸² BARROETA VEÑA, Francisco, s/d., “Origen de la Unión Cívica de la Juventud”, en *Todo es Historia*, nro. 10, 1968, nombra como fundadores (el 22 de agosto de 1889) a Modesto Sánchez Viamonte, Carlos R. Videla, *Emilio Gouchon, Marcelo de Alvear, Manuel Augusto Montes de Oca, Damián y Martín Torino, Haynard, Gache, Mujica, Gallardo, Lebreton, Elizalde, Gorostiaga, Lupo, Escobar, Egusquiza, Sagastume, De la Serna, Arévalo, Rodolfo Solveyra y David López* [están destacados los nombres de socios del C]CS].

En la Revolución del Parque de abril del 90 la Junta Revolucionaria estaría integrada por mayoría de egresados de la Facultad.⁸⁴ Ni hablar de la cantidad de miembros de la UCR primigenia que pertenecían a Derecho.

Estos sectores opuestos finalizarían –tras décadas de enfrentamientos– acordando las bases sustanciales de la llamada Ley Sáenz Peña en las reuniones secretas que se efectuaron en 1910 en la casa del Dr. Manuel Paz protagonizadas por el electo presidente Roque Sáenz Peña y por el futuro, Hipólito Yrigoyen, ambos egresados de la Facultad de Derecho.⁸⁵

⁸³ Sobre el *meeting* de septiembre de 1889 en el Jardín Florida, la mejor descripción en la *Historia que he vivido* de Carlos Ibarguren (1999, Sudamericana, con Prólogo de María Sáenz Quesada, 87 y ss.). La Unión Cívica de la Juventud estableció el siguiente: *Programa de acción*.

Constituir en la capital un centro político bajo la denominación de Unión Cívica de la Juventud.

Concurrir a sostener dentro del funcionamiento legítimo de nuestras instituciones las libertades públicas, en cualquier punto de la nación en que peligren.

Levantar como bandera el libre ejercicio del derecho de sufragios, sin intimidación y sin fraude, y condenar toda intervención oficial en los trabajos electorales.

Protestar contra todo acto que turbe o impida el libre ejercicio del derecho electoral, y perseguir el castigo de los culpables por todos los medios legales.

Proclamar la pureza de la moral administrativa en todas sus ramas.

Hacer propaganda para levantar el espíritu público inspirando a los ciudadanos un justo celo por el ejercicio de sus derechos y por el cumplimiento de sus deberes cívicos.

Propender a garantizar a las provincias el pleno goce de su autonomía y asegurar a todos los habitantes de la república los beneficios del régimen municipal.

Ayudar las iniciativas que tengan por objeto asegurar, por la acción pública de los ciudadanos, los elementos de la defensa nacional.

Tomar parte activa en los movimientos electorales, considerando el ejercicio del sufragio como un deber del ciudadano. Invitar a la juventud independiente del resto de la república a constituir centros políticos de acuerdo con los propósitos que quedan enunciados.

Concurrir a un movimiento político general, que encarne los altos fines que persigue la juventud independiente.

Jardín Florida, 1º de septiembre de 1889.

⁸⁴ Leandro Alem, Aristóbulo del Valle, Mariano Demaría, Miguel Goyena, Juan José Romero, Lucio V. López, José María Cantilo, Hipólito Yrigoyen, Manuel Ocampo y Miguel Navarro Viola (Revista *Todo es Historia*, nro. 17, p. 8).

⁸⁵ De esta reunión, sobre la cual existe un cierto olvido histórico se ocuparon Miguel Ángel Cárcano y Arturo Enrique Sampay en sendos libros como *Sáenz Peña. La Revolución por los comicios*, 2ª ed., Eudeba, 1977, donde Cárcano refiere pormenores de

CONFORMACIÓN DE LA NACIONALIDAD

Otra característica, de gran importancia, es haber sido creadora de gestos y actitudes destinados a conformar la idea de nacionalidad.

La idea de Nación, como marco de referencia, solidaridad y pertenencia ha sido objeto de numerosos estudios que coinciden hoy en que se trata de una conformación posterior a la Revolución Francesa (Hobsbawn, 1992), objeto de visiones diferentes en los dos siglos precedentes.

Los Estados modernos, fundados en la soberanía popular precisaron de la doctrina nacionalista⁸⁶ para conformar aquellas identidades. De tal suerte no pudieron escapar los Estados modernos como el nuestro.

Esa visión común de una entidad contenedora, superadora de diferencias étnicas, lingüísticas y de clase debía ser consolidada a través de un relato histórico pero también de gestos, ritos y símbolos que se incorporaran al imaginario colectivo. Como vimos anteriormente, cupo a hombres de la Facultad de Derecho elaborar, en buena medida, tal discurso legitimante del régimen político por entonces vigente.

De la misma manera fueron hombres de la Facultad de Derecho los que a través de su acción contribuyeron a la conformación del imaginario social (difundido luego a través del sistema educativo) mediante la fijación de símbolos nacionales (la “pedagogía de las Estatuas”, como le llamara Ricardo Rojas), y otros actos y conductas destinadas a elaborar esa idea de Nación tan necesaria, cual amalgama que suelda los inci-

la reunión de aquel día 2 de septiembre de 1910, la forma de instrumentar las actas, etc. Todo lo cual es de primera mano pues el padre del autor, doctor Ramón J. Cárcano, hizo de secretario y escribiente y los originales se encuentran aún hoy en el archivo de Miguel Ángel Cárcano. Poco antes, Arturo E. Sampay, en su obra *Las Constituciones de la Argentina (1810-1972)*, en el Cap. XXVIII, hizo referencia a la entrevista llamándola Pacto Sáenz Peña-Yrigoyen (pp. 441 y ss.), transcribiendo los originales del Archivo Cárcano, acompañado por un Relato de Hipólito Yrigoyen sobre lo tratado con Roque Sáenz Peña y la Resolución del Comité Nacional de la Unión Cívica Radical sobre el acuerdo realizado entre Hipólito Yrigoyen y Roque Sáenz Peña. Por su parte, en su obra reciente, Mario Justo López (comp.), *De la República oligárquica a la República democrática. Estudio sobre la reforma política de Roque Sáenz Peña*, Lumiere, 2005, se ocupa del punto aunque sin darle la importancia que le confirieron los anteriormente nombrados.

⁸⁶ Distinguimos el concepto de la doctrina emergente. Aquí la palabra “nacionalismo” no tiene el significado ideológico vinculado con ciertas ideologías vinculadas a la extrema derecha.

pientes esbozos del joven Estado moderno. La lista que nos brinda Bertoni,⁸⁷ en su obra ya clásica, es sumamente ilustrativa.⁸⁸

Las denominadas “Peregrinaciones Patrióticas”, a partir de 1893, fueron un acto distintivo de la Facultad de Derecho. Consistían en viajes organizados por la Unión Universitaria⁸⁹ a lugares históricos que se constituían así en objeto de una suerte de procesiones en el incipiente ritual laico del nacionalismo.

⁸⁷ BERTONI, L., *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2001.

⁸⁸ Veamos algunos ejemplos que tomo de la investigadora argentina: en 1888 se erige en Mendoza el monumento al Ejército de los Andes, el que conducido por San Martín realizó la campaña libertadora en Chile y en Perú, este hecho había ocurrido setenta años antes. Ese mismo año recién se funda el Museo Histórico Nacional encargado de la recolección de los objetos materiales, testigos mudos de los hechos del pasado y que deambulaban en lugares transitorios, públicos o privados; en 1888 también se reglamenta el uso de Bandera Nacional y se define claramente sus características; al año siguiente se hace otro tanto con el Escudo Nacional intentando poner fin a controversias sobre sus campos, conformación, estilo del sol, etc., en 1893 se realiza la Peregrinación Patriótica de la Unión Universitaria a la sede de la proclamación de la Independencia, en San Miguel de Tucumán, este acto es apoyado por el gobierno e incluso subsidiado económicamente; cinco años después, en 1898 le tocará el turno al decreto que reglamenta el contenido y ejecución del Himno Nacional lo cual era una fuente de permanentes controversias hasta ese momento, y aun después aunque en forma cada vez más atenuada. En fin, entre 1880 y 1890 se escriben los principales libros de historia que sustentaran lo que luego sería la base del discurso histórico escolar. La lista es realmente sugestiva. A la par de la acción del Estado varias instituciones privadas realizaron actos destinados a conformar el espíritu nacional, así, el Club de Gimnasia y Esgrima que decía aglutinar a la “juventud de tendencia nacionalista”, este hecho ocurrió en 1880. En la década siguiente (1892) se fundó la Junta de Numismática que luego devendría en Junta de Historia y Numismática, hoy Academia Nacional de la Historia. Al año siguiente, por iniciativa de Eduardo Schiaffino se organiza el Primer Salón Artístico destinado a exponer pintura argentina; en 1891 había nacido el denominado Club de Tiro que tenía también como objetivo fomentar el espíritu belicoso; al año siguiente se efectúa el Gran Torneo Gimnástico donde participaron cinco mil niños como muestra de la importancia que tenía la gimnasia en la conformación del ciudadano soldado. En fin, a raíz del potencial conflicto con el país hermano de Chile se constituye en 1898 la Liga Patriótica Argentina, destinada a aglutinar a civiles “por la defensa nacional”.

⁸⁹ La Unión Universitaria fue uno de los tantos ateneos o grupos universitarios (como el Centro Jurídico y de Ciencias Sociales) antecesores del CED fundado en 1905 (Ortiz, 2004).

La primera, a la Casa Histórica en Tucumán⁹⁰ –en esos momentos un poco más que una tapera–, fue la más significativa y de ella se ha ocupado especialmente Vignoli (2005).

⁹⁰ Los alumnos de la Facultad de Derecho que emprendieron el largo viaje fueron, según cuenta *La Nación* del 8 de julio de 1893 (lista posiblemente incompleta pues falta mencionar a algunos del quinto año, tales como J. Florencio Ortiz):

5° Año

Camaño, J.
Molina, Miguel.
Obejero, J. B.
Silgueira, J. Honorio.
Silvetti.
Ugarteche, C.

Viera, M.

4° Año

Ábalos.
Aubone, J. M.
Bartolotto.
Cano, Luis.
Castillo, Ramón.
Garrido, E.
Guido Lavalle, R.
Hernández, P. J.
Johanneton, Enrique.

3er Año

Ábalos.
Bartolotto.
Cano, Luis.
Castillo, Ramón.
Garrido, E.
Obarrio, Manuel.

2° Año

Carranza, C. A.
Frías.
Gallo, Vicente.
Herrera, Carlos.
Sosa, C.
Videla, Ramón.
Zavaleta, M.

1er Año

Asaya.
Beccar Varela, M.
Cané, Miguel.
Degaudenzi, F.

DE LA “INTELLIGENTSIA” DE LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

TULLIO ORTIZ

Se trata, en fin, de una acción más de la *intelligentsia* aglutinada en la Facultad de Derecho, ente que no se limitaba a ser un sitio de capacitación de técnicos en Derecho, o dar a los estudiantes un horizonte social más amplio, o, en muchos casos, un arma de defensa en la lucha por la vida. Fue eso y mucho más y, a verdad sabida y buena fe guardada, como decían los viejos infolios judiciales, nadie puede negar ese rol en la historia de nuestro bicentenario país.

BIBLIOGRAFÍA

- ABÓS, Álvaro. *Macedonio Fernández: la biografía imposible*, Buenos Aires, Plaza-Janes, 2002.
- AGULLA, Juan Carlos, *Globalización y agonía de la sociedad nacional*, Buenos Aires, E. Belgrano, 1999.
- ALBERDI, Juan Bautista, “Carta a Lucas González”, en *Obras completas*, t. III, Buenos Aires, La Tribuna Nacional, 1886.
- BARROETAVERÑA, Félix, “Origen de la Unión Cívica de la Juventud”, en *Todo es Historia*, nro. 10, 1968.
- BAUMAN, Zygmunt, *La globalización: consecuencias humanas*, México, Fondo de Cultura Económica, 1999.
- *Vida líquida*, Barcelona, Paidós, 2006.
- BERDIAEFF, Nicolás, *Fuentes y sentido del comunismo ruso*, Buenos Aires, Losada, 1939.
- BERTONI, Lilia Ana, *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2001.
- BOBBIO, Norberto *et al.*, *Diccionario de política*, 7ª ed., México, Siglo XXI, 1995.
- CÁRCANO, Miguel Ángel, *Sáenz Peña: la Revolución por los comicios*, 2ª ed., Buenos Aires, Eudeba, 1977.

Ferrán, J.
Giménez, E.
Hudson, Alfredo.
Hueyo, Alberto.
Madero, Carlos.
Seeber, A.
Serrano, J.

- CABRERA, Ana María y Cristián DEMARÍA, *Por los derechos de la mujer*, Buenos Aires, Gárgola, 2005.
- Convención Constituyente, *Debates de la Convención Constituyente de Buenos Aires 1870-1873*, Publicación Oficial hecha bajo la dirección del Convencional Luis V. Varela (abogado), Buenos Aires, Imprenta de La Tribuna, 1877.
- COOK, C., *Diccionario de términos históricos*, Buenos Aires, Alianza Editorial, 1993.
- COSSIO, C., *La función social de las escuelas de abogacía*, 3ª ed., Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, 1947.
- CRAWLEY, Eduardo. *Una casa dividida: la Argentina 1880-1980*, Madrid, Alianza, 1985.
- CUTOLO, Vicente, *La Facultad de Derecho después de Caseros*, Buenos Aires, Elche, 1951.
- *Nuevo diccionario biográfico argentino*, Buenos Aires, Elche, 1971, 7 v.
 - *Orígenes de la Facultad de Derecho de Buenos Aires (1821-1873)*, s/d.
- FELCMAN, Isidoro, Gustavo BLUTMAN y María C. MÉNDEZ PARNES, *Modelos de Cultura Organizacional en la Administración Pública Argentina*, Instituto de Investigaciones Administrativas, Centro de Investigaciones en Administración Pública, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires, 2001.
- FERNS, H. S., *La Argentina*, Buenos Aires, Sudamericana, 1970.
- FLORIA, Carlos *et al.*, *Historia de los argentinos*, Buenos Aires, El Ateneo, 2009.
- FRONTERA, Juan Carlos, “El Centro Jurídico y de Ciencias Sociales (1882-1919)”, en *Iushistoria* Revista Electrónica 2/2005 [en línea] <<http://www.salvador.edu.ar/juri/reih/2d1bis/index.htm>> [Consulta: febrero de 2010].
- GALLACHER, Marcos, “Productividad de los ejecutivos” [en línea] <http://www.bumeran.com.ar/articulos_aplicantes/570/14180/productividaddelosejecutivosargentinos.ht> [Consulta: febrero de 2010].
- GÁLVEZ, Manuel, *Amigos y maestros mi juventud: recuerdos de la vida literaria (1900-1910)*, Buenos Aires, Kraft, 1944.
- GÓMEZ, Alejandra, *No nos han vencido: historia del Centro de Estudiantes de Derecho. Universidad de Buenos Aires*, Buenos Aires, Librería del Centro de Estudiantes, 1994.
- GONZÁLEZ, Joaquín V., “En la muerte de Enrique del Valle Iberlucea”, en *Revista de Filosofía, Artes, Ciencias, Cultura y Educación*, año VII, nro. 6, 441/1921.

DE LA “INTELLIGENTSIA” DE LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

TULLIO ORTIZ

- GONZÁLEZ, Joaquín V., “La Universidad Nacional de La Plata (1906-1918)”. Discurso de su ex presidente doctor Joaquín V. González en el acto de transmisión del cargo al actual doctor Rodolfo Rivarola el 18 de marzo de 1918, en *Revista Argentina de Ciencias Políticas*, t. XVI, 1918.
- GRONDONA, Mariano, *La Argentina en el tiempo y en el mundo*, Buenos Aires, Primera Plana, 1967.
- GUTIÉRREZ, Juan María, “Noticia histórica sobre los estudios y colegios públicos en Buenos Aires, desde el 16 de noviembre de 1771 hasta la erección de la Universidad”, en *La Revista de Buenos Aires. Historia Americana, Literatura y Derecho*, año 1, nro. 7, 1863.
- HALPERÍN DONGHI, Tulio, *Historia de la Universidad de Buenos Aires*, Buenos Aires, Eudeba, 1962.
- HERNÁNDEZ ARREGUI, Juan José, *Imperialismo y cultura*, Buenos Aires, Amerrindia, 1957.
- HOBBSBAWN, Eric, *Historia del siglo XX*, trad. de Juan Faci, Jodi Ainaud y Carme Castells, Barcelona, Crítica-Grijalbo, 1995.
- *La Era del imperio 1875-1914*, Barcelona, Crítica-Grijalbo, 1998.
 - *Naciones y nacionalismo desde 1780*, Barcelona, Crítica-Grijalbo, 1992.
- HUERTAS, María Marta, “El edificio de la actual Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Diez años de historia (1939-1949)”, en *Iushistoria*, nro. 2/2005 [en línea] <<http://www.salvador.edu.ar/juri/reih/2d1bis/index.htm>> [Consulta: febrero de 2010].
- IBARGUREN, Carlos, *La historia que he vivido*, Buenos Aires, Sudamericana, 1999.
- IBARGUREN, Federico, *Vicente F. López: su vida y su obra*, en *Manual de la historia argentina*, Buenos Aires, La Cultura Argentina, 1920.
- IBARRA, P., “Hay que incendiar El Salvador”, en *Todo es Historia*, nro. 3, 1967.
- IRAZUSTA, Julio, “Prefacio”, en *Historia de la Confederación Argentina*, Buenos Aires, Eudeba, 1973, 3 v.
- JITRIK, Noé, *El 80 y su mundo. Presentación de una época*, Buenos Aires, Jorge Álvarez, 1968.
- LASCANO, Julio, *Los estudios superiores en la historia de Buenos Aires*, Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, 1981.
- LEVAGGI, Abelardo, *El cultivo de la historia jurídica en la Universidad de Buenos Aires (1876-1919)*, Buenos Aires, Perrot, 1977.
- LEVENE, Ricardo, *Historia del Derecho argentino*, Buenos Aires, Kraft, 1951, t. VI.

- LÓPEZ, Mario Justo, *La empresa política de la Generación del 80*, Buenos Aires, E. Belgrano, 1980.
- LÓPEZ (h), Mario Justo (comp.), *De la República oligárquica a la República democrática. Estudio sobre la reforma política de Roque Sáenz Peña*, Buenos Aires, Luminere, 2005.
- LÓPEZ, Vicente F., *Historia de la República Argentina. Su origen. Su revolución y su desarrollo político hasta 1852*, 4ª ed., Buenos Aires, La Facultad, 1926.
- LÓPEZ MATO, Oscar, *La muerte de Lucio Vicente López* [en línea] <http://www.clubdelprogreso.com/index.php?sec=01_05&texto=07&fot=38> [Consulta: febrero de 2010].
- LUNA, Félix (dir.), *Revista Todo es Historia*.
- MALAVER, Antonio, "Su vida, su enseñanza y su obra", en *Obras jurídicas de José María Moreno*, Buenos Aires, Félix Lajouane, 1883, 3 v., t. I.
- ORTIZ, Tulio, *Los ciclos históricos argentinos*, Buenos Aires, Plus Ultra, 1977.
- "La doctrina política de la Generación del 80", en *El Derecho*, t. 122, pp. 820 y ss., 1987.
 - *Globalización. Visión histórica desde Sudamérica*, en *Globalización y nuevas tecnologías*, Pardo, María Laura y María Valentina Noblia (eds.), Buenos Aires, Biblos, 2000.
 - *Historia de la Facultad de Derecho*, Buenos Aires, La Ley, 2003.
 - "La globalización y el Estado moderno, ¿extinción o transformación?", en *Origen y transformación del Estado argentino en periodos de globalización*, Ortiz, Tulio y María Laura Pardo (coords.), Buenos Aires, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires y Biblos, 2003.
 - "Estudio preliminar", en *Comentarios a la Constitución de la Confederación Argentina de Domingo F. Sarmiento*, Buenos Aires, La Ley y F. D., Universidad de Buenos Aires, 2004.
 - "El pensamiento político de Echeverría", en *Revista Electrónica del Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales "Ambrosio Gioja"*, nro. 1/2007 [en línea] <www.derecho.uba.ar/revista-gioja> [Consulta: febrero de 2010].
 - "Pero, ¿qué es la globalización?", en *elDial.com. Suplemento mensual de Derecho Internacional Privado y de la Integración*, 30/05/2007 [Consulta: febrero de 2010].
 - "La Revista de Filosofía, ciencia, cultura y educación (1915-1929)", en *Revista Electrónica del Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales "Ambrosio Gioja"*, nro. 2/2008 [en línea] <www.derecho.uba.ar/revista-gioja> [Consulta: febrero de 2010].

DE LA “INTELLIGENTSIA” DE LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

TULIO ORTIZ

- ORTIZ, Tulio, “De la globalización y su impacto en los Estados modernos”, en *El Estado y la globalización*, libro colectivo coord. por el Dr. Jorge Bercholz, Buenos Aires, Ediar, 2008 (A).
- “De las semejanzas entre el Estado premoderno y el Estado posmoderno. Rol de la *intelligentsia*”, en *Desigualdades sociales y Estado. Un estudio multidisciplinar desde la posmodernidad*, Ortiz, Tulio y María Laura Pardo (coords.), Buenos Aires, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, 2008 (B).
 - “Surgimiento del Estado nación. El rol fundamental de la Universidad”, en *Revista Encrucijadas*, nro. 47, 19/2009.
- ORTIZ, Tulio y Guadalupe ÁLVAREZ, “Estado posmoderno e indigencia”, en SLAVIN, Pablo E. (comp.), *4ª Jornadas Nacionales de Filosofía y Ciencia Política*, Mar del Plata, Suárez, 2004, t. I.
- ORTIZ, Tulio y Luciana SCOTTI, “Las reformas antes de la Reforma. Sección dedicada a los 90 años de la Reforma Universitaria, 2008” [en línea] <en www.uba.ar/reforma/download/Tulio_Ortiz.pdf> [Consulta: febrero de 2010].
- ORTIZ, Tulio y Verónica LESCANO GALARDI, “Estado posmoderno y relato histórico”, en SLAVIN, Pablo E. (comp.), *4ª Jornadas Nacionales de Filosofía y Ciencia Política*, Mar del Plata, Suárez, 2004.
- “¿Hacia un Estado posmoderno? Transformación e identidad”, en *Estado posmoderno y globalización. Transformación el Estado-nación argentino*, Ortiz, Tulio y María Laura Pardo (coords.), Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, 2006. pp. 3-27.
- PALACIO, Ernesto, *La historia falsificada*, Buenos Aires, Difusión, 1937.
- PASQUINO, Gianfranco, “Modernización”, en BOBBIO *et al.*, *Diccionario de política*, México, Siglo XXI, 1995.
- PERRIAUX, Jaime, *Las generaciones argentinas*, Buenos Aires, Eudeba, 1970.
- PESTALARDO, Alberto, “Historia de la enseñanza de las ciencias jurídicas y sociales de la Universidad de Buenos Aires”, tesis doctorales de la FDCS, Universidad de Buenos Aires, 1913.
- PRATES, Susana, “Los intelectuales y la transformación político-social de América Latina”, en *Revista Latinoamericana de Sociología*, vol. II, nro. 3, 1966, p. 305.
- QUESADA, Ernesto, “En el Centenario de la Universidad” (Discurso pronunciado por encargo del Consejo Superior en la celebración del primer centenario de la Universidad de Buenos Aires), en *Revista de Filosofía, ciencias, cultura y educación*, t. XIV, 1921.

- QUINTERO VALENCIA, Enrique, "Para mejor prover, estudie... Derecho" [en línea] <www.maximogris.net/DERECHO/Art_01_035.doc> [Consulta: febrero de 2010] y <<http://www.maximogris.net/archivo.html>> [Consulta: febrero de 2010].
- RAMOS MEJÍA, José María, *La neurosis de los hombres célebres en la historia argentina*, precedida por una introducción de Vicente Fidel López, Buenos Aires, La Cultura Argentina, 1915.
- RENAN, Ernesto, *Qué es una Nación* (Conferencia dictada en La Soborna, París, el 11 de marzo de 1882), trad. y estudio preliminar de Rodrigo Fernández-Carvajal, Colección Civitas, Madrid, Institutos de Estudios Políticos, 1957.
- ROBERTSON, R., *Globalization: Social Theory and Global Culture*, London, Sage, 1993.
- ROMERO, Luis Alberto, *La Argentina en la escuela: La idea de nación en los textos escolares*, Buenos Aires, Siglo XXI Argentina, 2004.
- RUBENSTEIN, Richard, *Alquimistas de la revolución. El terrorismo en el mundo moderno. La mentalidad terrorista, sus orígenes, sus consecuencias*, Buenos Aires, Granica, 1987.
- RUIZ MORENO, Isidoro J., *La federalización de Buenos Aires*, Buenos Aires, Emecé, 1980.
- SÁENZ QUESADA, M., "Argentina, capital Belgrano", en *Todo es Historia*, nro. 59, pp. 70 y ss.
- SALDÍAS, Adolfo, *Un siglo de instituciones. Buenos Aires en el Centenario de la Revolución de Mayo*, La Plata, Taller de Ediciones Oficiales, 1910.
- SALDÍAS, José Antonio, *La inolvidable bohemia porteña*, Buenos Aires, Freeland, 1968.
- SAMPAY, Arturo Enrique, *Las Constituciones de la Argentina (1810-1972)*, Buenos Aires, Eudeba, 1974.
- SÁNCHEZ VIAMONTE, Carlos, "La Universidad y la vocación política del siglo", en *Los reformistas*, Buenos Aires, Jorge Álvarez, 1968.
- SANGUINETTI, Horacio, "Historia Política de la Facultad de Derecho", en *Todo es Historia*, nro. 89, 1974.
- SANMARTINO DE DROMI, María Laura, *Historia política argentina. 1955-1988*, Buenos Aires, Astrea, 1988, 2 v.
- SCALABRINI ORTIZ, Raúl, *Política británica en el Río de la Plata*, 2ª ed., Buenos Aires, Reconquista, 1941.

DE LA “INTELLIGENTSIA” DE LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

TULIO ORTIZ

TAU ANZOÁTEGUI, Víctor, *La codificación en la Argentina (1810-1870). Mentalidad social e ideas jurídicas*, Buenos Aires, Imprenta de la Universidad, 1977.

TOYNBEE, Arnold y D. C. SOMEVELL, *Estudio de la historia*, Buenos Aires, Emecé, 1959-1967, 2 v.

VIGNOLI, Marcela, “La Sociedad Sarmiento y su vinculación con la construcción de un imaginario cívico-nacional: las Peregrinaciones Patrióticas de la juventud en la década de 1890”, en *La Generación del Centenario y su proyección en el Noroeste Argentino (1900-1950)*, Actas de las VI Jornadas realizadas en San Miguel de Tucumán, Fundación Miguel Lillo, Centro Cultural Alberto Rouges, Tucumán, Argentina, 2005.

WILDE, José A., *Buenos Aires desde setenta años atrás*, Buenos Aires, Espasa-Calpe, 1948.

ZEBALLOS, Estanislao, “Discurso pronunciado por Estanislao Zeballos al ocupar el decanato de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales”, en *Revista de Filosofía, ciencias, cultura y educación*, t. IX, 1919.

Fecha de recepción: 07-04-2011.

Fecha de aceptación: 06-06-2012.

Estudios e investigaciones

Las violencias del maestro ignorante de Rancière

GUSTAVO NÓZICA*

RESUMEN

El maestro ignorante de Rancière es un texto que propone una reflexión novedosa sobre la práctica de enseñar. La tesis del libro inscribe la explicación que hace el docente en clase en un obstáculo para un aprendizaje pleno. Así como también en un obstáculo para la propia emancipación del que aprende. En esta perspectiva el autor desarrolla la idea de un “embrutecimiento” del alumno que resultaría de su sometimiento a la explicación docente. La propuesta, que no deja de ser atractiva en el orden de los debates, patentiza una lógica del control pedagógico que no es ajena a las teorías de la conciencia, la comprensión, las competencias y las psicologías de la educación. La lectura crítica que intenta este trabajo no busca justificar ni “salir a defender” todo aquello que se “echa por tierra” en aquel texto, sino repreguntarse sobre algunas violencias y sospechas en los modos de pretender aprendizajes. Repreguntar los usos que hace el autor del pedagogo Jacotot, y de la obra de Fenelón, de los beneficios de la escritura, y de los sentidos morales de la emancipación. Recorrer, finalmente, en un régimen de clase ausente de explicaciones, como propone el autor, un espacio de controles que parecen venir a multiplicar aquello que querían suprimir.

PALABRAS CLAVE

Control - Explicación - Rancière - Pedagogía - Emancipación.

* Profesor en Ciencias Jurídicas (UBA).

The violence of Rancière's ignorant teacher

ABSTRACT

The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation of Rancière is an innovative text that proposes a singular reflection on the practice of teaching. The book's thesis claim that the teacher's explanation act as a serious obstacle for a genuine learning. As well as an obstacle for the own emancipation of the student. The author develops the idea that from the education method of the explanation it's only result rude consequences on the student. Rancière's proposal, which is really interesting for academic debates, displays the logic of the pedagogic control close to theories of consciousness, the understanding, the correct competences, and the educational psychology. The critic perspective of this paper doesn't try to defend of what the text throws away but to cross-examine the violences and many suspects in the ways to expect learning. Also, to cross-examine the uses made by Ranciere of Jacotot, Fenelon, the benefits of writing against other way, and of the moral senses of emancipation. Finally it can be show upon Raciere's proposal learning without explanation, a classroom or any other as one space with more control and governess which is what it was pretended to cancel.

KEYWORDS

Control - Explanation - Rancière - Pedagogy - Emancipation.

1. INTRODUCCIÓN

El maestro ignorante (breviter: *MI*) de Jacques Rancière es un texto provocativo, y la provocación o la tesis del libro es que las explicaciones dadas por los maestros no sólo son innecesarias sino que embrutece, sujetan al alumno a los mandatos del docente, a su voz por sobre aquello que intenta enseñar. Así, la explicación, de cualquier tipo, dada por el docente sólo transmitiría su mirada personal. Y en la manera que se rompa con esta voz inmiscuida y pretenciosa del maestro, se llevaría a la práctica el principio de igualdad de las inteligencias, y la consecuente

posibilidad de la emancipación del que aprende. La tesis insiste: si no existieran las explicaciones no habría más asimetrías entre maestros y alumnos, ingenieros y aprendices, y sólo tendría lugar, en la clase, la escuela, en las vidas privadas de cada cual, una relación directa con el objeto de saber. De este modo nadie podría ostentar una autoridad especial, una investidura caracterizadora para poner en contacto a otro ser humano con lo que no sabe. Ni maestro ni alumno: una ignorancia en común, esto es, el primero no explica porque enseña lo que no sabe. Rancière no pretende solamente que el maestro evite la explicación, sino que no sepa. Qué mejor que un maestro que no sepa para no explicar. Sin embargo ese maestro ignorante conservará y redoblará su función examinadora, como no sabe, y al momento de verificar si el alumno aprendió pedirá todo. Aunque no se trata de que el examinado ocupe el lugar de otro instructor sino que traiga aquello que ha aprendido en su totalidad como una máquina de copiar, reproduciendo el objeto de conocimiento sin miradas propias ni aproximaciones, haciéndole presente, como veremos luego, según un determinado uso de la memoria.

Al menos en una primera lectura, *MI* sabe construir con mucha solvencia el rincón de las críticas en la ingenuidad, en donde sólo caben las defensas de “la importancia de ir al colegio”, o “la sabiduría de los maestros”. Sin embargo, la obra merece repreguntarse en dos de sus desarrollos más importantes:

- A) Los modos de sostener una idea de la “emancipación” –del que aprende– en términos muy cercanos a los criticados por el propio autor.
- B) El orden de las interioridades que reemplaza la explicación docente.

2. EL MAESTRO IGNORANTE: ANTES Y DESPUÉS DE LA TAREA

En apoyo de su propuesta Rancière revisita a Jacotot, que es también la historia de un profesor decidido a enseñar sin explicar. Hacia fines del siglo XVIII, entre la Revolución Francesa y el imperio, Joseph Jacotot (1770-1840) piensa una manera de instruir sin explicar. A veces a los lados de lo anecdótico *MI* nos describe un personaje pintoresco que escala grados durante la revolución, aunque nada sepamos sobre su responsa-

bilidad en la masacre planificada de las guerras de Vendée. “El regreso de los Borbones lo había obligado a exiliarse y, gracias a la liberalidad del rey de los Países Bajos”¹ obtiene un cargo de profesor de idiomas en la universidad de Lovaina. En ese lugar, entre el relato moral y el supuesto de una ruptura epistemológica, Jacotot viene a consagrarse en el autor de una didáctica nueva y emancipadora, poniendo en práctica el supuesto de una enseñanza sin explicación. ¿Cuál es entonces la anécdota del profesor Jacotot sobre la que gira *MI*? La historia de un maestro “que ignoraba por completo el holandés”² y enseña su lengua, el francés, a unos estudiantes de la universidad de Lovaina.

Así Rancière llega a su configuración modelo: un maestro que no sabe holandés y los alumnos que no saben francés, una ignorancia en común. Más abajo trataremos los usos que el autor hace de esta “cosa en común” pero antes observemos las peculiaridades de esta escena docente tan importante en *MI* que comienza cuando Jacotot “hizo llegar el libro a los estudiantes por medio de un intérprete”.³ No habla con los alumnos siquiera para entrar en un mínimo contacto con ellos; no sabe holandés pero tampoco considera correcto “darse a entender”. El intermediario les comunica la tarea pensada –y no resignada– por “el maestro ignorante”. La tarea será que aprendan francés guiados por una edición bilingüe de “Las aventuras de Telémaco” de Fenelón. “Cuando llegaron a la mitad del primer libro, les hizo saber que debían repetir sin cesar lo aprendido y conformarse con leer el resto, por lo menos, para poder contarlos”.⁴

Al margen de tratarse de países con una cercanía más que razonable para que se opere entre ellos una mutua influencia y que, por lo tanto, sean posibles unos conocimientos previos importantes, el ejercicio exigido a los alumnos no es la traducción, que ya está escrita o interpretada en la edición bilingüe, sino el de una afanosa búsqueda. No se trata de las vicisitudes escolares ni de los problemas que puedan surgir de alguna eventual ininteligibilidad sino de un método que instruye una determi-

1 RANCIÈRE, Jacques, *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, 1ª ed., Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2007, p. 15.

2 RANCIÈRE, ob. cit., p. 16.

3 RANCIÈRE, ob. cit., p. 16.

4 RANCIÈRE, ob. cit., p. 17.

nada búsqueda interior en donde no cabe el error sino la sanción interior para quien no realice la tarea pedida por el maestro que acusará al alumno de “perezoso” y “distráido”. “El distraído –dice Rancière– no ve por qué tendría que prestar atención. La distracción es, antes que nada pereza, deseo de sustraerse al esfuerzo. Pero, en sí misma, la pereza no es torpeza de la carne, es el acto de una mente que desestima su propia potencia”.⁵ Así la manifestación de “no poder” es, sigue el autor, un “desprecio de sí (que) también es un desprecio de los demás”.⁶ ¿Acaso está muy lejos esto de la moral utilitaria que reprocha al alumno por desaprovechar los esfuerzos de la sociedad por instruirlo? Aunque en el caso de *El maestro ignorante* encontramos un reproche mucho más violento porque ya no se trata de la pérdida o inutilización de los recursos de la comunidad, sino de una pérdida del sujeto, de “la infidelidad a sí mismo”.⁷ “Estos seres –dice Jacotot– que se pretenden desgraciados por la naturaleza sólo quieren pretextos para disculparse de realizar un estudio que les desagrada, un ejercicio que no es de su gusto (...) verán entonces la modestia transformada en orgullo”. “Tu impotencia –ahora agrega Rancière– no es sino pereza para caminar”.⁸

Es por eso que la modalidad de enseñar sin explicar fue pensada como una manera de adquirir ciencia y virtud,⁹ en la cual se verifica una especial relación entre moral y violencia en el docente. El maestro que enseña sin explicar tendría la obligación moral de (acosar) hacer ver al alumno que él es igual al resto de los seres humanos, igual al ingeniero y al lingüista, por eso “no es un pedagogo bonachón, es un maestro intratable. Le exige absolutamente todo a un sujeto que supone capaz de darse órdenes a sí mismo”.¹⁰ Esta idea no parece distar mucho de una lógica despreciativa hacia el que no aprenda y “fracase” en su instrucción. Y en este sentido el programa de emancipación propuesto por Rancière deja de hablar de “progreso” en los términos de la psicología evolutiva, para ofrecernos un “progreso interior” del que aprende,

⁵ RANCIÈRE, ob. cit., p. 104.

⁶ Ibídem.

⁷ RANCIÈRE, ob. cit., p. 79.

⁸ Ibídem.

⁹ RANCIÈRE, ob. cit., p. 142.

¹⁰ RANCIÈRE, ob. cit., p. 57.

verificable tanto por él como por cualquier vecino,¹¹ un progreso con tantos controles como vecinos.

3. LAS AVENTURAS DE TELÉMACO: NO CUALQUIER LIBRO

En la *Odisea*, Telémaco, el hijo de Ulises, es animado por dioses, hombres y el universo mismo a convertirse en un hombre adulto: “en nada te cuadra que te muestres aún niño”¹² le reprochará la diosa Atenea. Su madre, Penélope, no pensará en él como en un adolescente en desarrollo sino como un “Hombre”, que “es ya que bien puede regir su mansión como otro”.¹³ Es conocida la historia de los galanes de Itaca que, aprovechando la ausencia de Ulises, ocupan sus posesiones y obligan a su esposa Penélope a elegir entre uno de ellos. En estas circunstancias, la trama griega canta la juventud como el momento en que “ha llegado a la edad propia del hombre”.¹⁴ Incluso el mismo Ulises le dirá a su hijo: “Vas a aprender por tí mismo, llegando a una lucha de hombres en donde los fuertes se criban”.¹⁵

En el libro elegido por Jacotot, en cambio, se encuentra una perspectiva sobre lo joven y su instrucción en una clave completamente distinta y hasta opuesta a la que se puede leer en la *Odisea*. “Yo soy joven, por ende sin experiencia, expuesto a la violencia de las pasiones y más en estado de aprender obedeciendo para saber reinar algún día; yo no debo mandar al presente”.¹⁶ Esto dice el Telémaco de Fenelón. Y no se trata sólo de las diferentes miradas en uno y otro texto en torno a lo que es pensado sobre la juventud, sino de una práctica de Jacotot que Rancière descuida. ¿Por qué oponerse a la imagen de una juventud domada y un maestro domador cuando se piensa que “la pasión, por

¹¹ N. del A.: existe una gran diferencia entre los progresos interiores definidos por el autor de *MI* en la idea de emancipación, de los denominados “progresos del alma” o “etapas de la vida interior” pensados desde las teologías. La urgencia en el primero, y el tiempo aplazado en los otros describen prácticas y géneros muy distintos. Hacia el final de este trabajo se hace una mención más a esta temática.

¹² HOMERO, *Odisea*, Barcelona, Planeta de Agostini, 1995; Canto I, 297, p. 20.

¹³ HOMERO, ob. cit., Canto XIX, 160, p. 320.

¹⁴ HOMERO, ob. cit., Canto XVIII, 217, p. 307.

¹⁵ HOMERO, ob. cit., Canto XXIV, 506 a 507, p. 408.

¹⁶ FENELÓN, *Las aventuras de Telémaco, Hijo de Ulises*, t. I, Madrid, Espasa-Calpe, 1932, Libro VI, p. 118.

más superioridad que nos dé, puede cegarse a sí misma, porque es una pasión. La razón ve todo tal cual es"¹⁷

La práctica del maestro ignorante comprende, por un lado, la lógica de "un maestro intratable"¹⁸ que verificará todo en quien aprende, y por otro, un texto de "moral severa".¹⁹ Aunque el encono contra jóvenes y ancianos que transita esta y otras obras²⁰ de Fenelón es algo más que la singularidad de una "moral severa". En el relato colorido del maestro ignorante que pone a traducir una obra determinada, *MI*, no menciona más que el azar cuando no hay más que una profunda identificación de morales. Aun presumiendo el supuesto azaroso ni el maestro ni sus alumnos parecen estar habilitados a ejercer mirada crítica alguna sobre la obra de Fenelón. ¿Cuál es esa traducción²¹ de la *Odisea* para el siglo XVIII, que conforman "Las aventuras de Telémaco", que el maestro se prohíbe mancillar con sus explicaciones? ¿Cuáles sus enunciados de época o mentalidad no cuestionados o invisibles al pedagogo?

En la *Odisea* el joven no es un animal furioso con necesidad de ser domado. En el texto de Fenelón elegido por Jacotot sí. "Mientras Telémaco estaba al lado de Mentor, desaparecían sus defectos, y aun de día en día se aminoraban. Semejante a un corcel fogoso que retoza en los vastos prados sin detenerse en riscos tajados, precipicios, torrentes, que no conoce la voz y la mano del hombre capaz de domarle".²²

4. EMANCIPACIÓN, CAPACIDAD Y DESARROLLO: LA RUPTURA AUSENTE

El profesor Jacotot es para *MI* tanto una instancia superadora de la Revolución Francesa como su lógica más genuina quizás por esa ambi-

¹⁷ JACOTOT, J., "Langue maternelle", p. 342, en RANCIÈRE, ob. cit., p. 342.

¹⁸ RANCIÈRE, ob. cit., p. 57.

¹⁹ RANCIÈRE, ob. cit., p. 37.

²⁰ Se pueden consultar en las *Fábulas e historias maravillosas*, Buenos Aires, Ediciones Need, 1998, los relatos: "Historia de la reina Gisela y del hada Corisante", p. 47; "Historia de una joven princesa", p. 55; "Los dos zorros", p. 94.

²¹ N. del A.: *Las aventuras de Telémaco* escrita por Fenelón hace su trama sobre una reinterpretación de algunos cantos de la *Odisea*. El mismo Rancière la toma como una "traducción" francesa, ob. cit., p. 37.

²² FENELÓN, *Las aventuras...* cit., t. II, Libro XVI, p. 120.

güedad, al menos en un primer momento, la revisión que hace el texto logra evitar con holgura las ideas de “lo normal” y del “progreso” tan caras a la revolución.²³ Aunque esas dos ausencias son suplidas sin embargo por la exigencia de una capacidad moral del alumno. Moralidad que significará que quien no se emancipe de las explicaciones de los maestros no será un buen ser humano, sino un alumno renuente a aprender, o que no entiende porque carece de la voluntad suficiente. Más allá de los reduccionismos que puedan inferirse en consecuencia, estamos ante un cruce de violencias aún más cerradas que las didácticas de hacer juguetes con el maestro escondido, las exterioridades de las pedagogías que obligaban los cuerpos en una determinada posición, los estímulos de la competencia o las pretensiones de la psicología educacional de construir “modelitos que no se contradigan epistemológicamente”²⁴ para verificar el normal desarrollo de las capacidades. Por un lado, la necesidad de comunicarse que tiene el niño lo haría desarrollar –dice Rancière suscribiendo los tópicos clásicos de la psicología evolucionista– su inteligencia y así aprender el lenguaje de ese mundo al que arribó, y luego, en tanto sus necesidades de comunicación se vieran satisfechas, esa misma inteligencia iría deteniéndose para aprender según la explicación de los otros. La hipótesis no es posible sin la noción de “desarrollo” y de una “capacidad”²⁵ detenida por la “pereza”:²⁶ “mira lo que has hecho hasta ahora y lo que puedes hacer si aplicas la misma inteligencia que ya has

²³ Canghilhem nota el inicio de un especial uso de lo “normal” a partir de las reformas pedagógicas y sanitarias que “coincidieron bajo el efecto de una misma causa: la Revolución Francesa”. *Lo normal y lo patológico*, 1ª ed., Buenos Aires, Siglo XXI, 1971, p. 185. En las sociedades premodernas, explica Ariès, “lo que era normal era precisamente la anormalidad (las sociedades tradicionales) no tenían una representación de lo que podía ser un modelo de normalidad. Cada cual tenía su propia deformidad...” *Ensayos de la memoria 1943-1983*, Colombia, Norma, 1995, p. 268.

²⁴ Conclusiones del Encuentro Universitario de Psicología, septiembre, 1993, citado en EMMANUELLE, Elsa, *Psicología en Educación: historias, documentos y ficciones*, Rosario, Fundación Ross, 1997, p. 62. La autora desarrolla una interesante crítica “de la cristalización de dos posiciones igualmente fallidas, aún vigentes: una pedagogización de la Psicología (Psicología Educativa o Educacional) y una psicologización de la educación (Psicología de la Educación)”, p. 33.

²⁵ RANCIÈRE, Jacques, *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, 1ª ed., Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2007, p. 162.

²⁶ RANCIÈRE, ob. cit., pp. 104/105.

empleado, prestando la misma atención a todas las demás cosas”.²⁷ Pero este poder de aplicarse del que aprende consistirá tanto en una conciencia (y con eso una determinada manera de entender las exigencias de las interioridades) como en el diseño de un dispositivo verificador sobre el sujeto al que se aplica.

4.1. *EL DOBLE CONTROL DEL MAESTRO IGNORANTE*

Rancière reemplaza la palabra “examen” por la de “verificar”. El maestro verifica que el alumno le entregue un objeto (de saber) idéntico al que le fuera señalado para su estudio: “debe exigir de su alumno que le pruebe que ha estudiado con atención”.²⁸ ¿Pero de qué se trata esta “atención” cuando el maestro es una persona que desconoce por completo el saber que está “verificando”, esto es, ante un “maestro ignorante”? Se cita el caso de un vecino requerido por el padre de un niño en edad escolar para que verifique si éste sabe su lección de griego. Ciertamente este vecino solicitado no sabe lenguas clásicas y se convierte en “el maestro ignorante” que “verificará” los conocimientos del niño. La verificación se da del siguiente modo, el verificador le pregunta al alumno qué está estudiando y éste le responde que las fábulas de Esopo. El verificador le pide: “Dame tu libro. Recita la cuarta palabra del libro”.²⁹ Y como el alumno no sabe cuál es la cuarta palabra de la primera página de las fábulas, el verificador concluirá: “Vecino, el niño no sabe lo que dice saber. Esto prueba que no ha prestado atención al estudiar o al indicar lo que pretende saber”.³⁰ Dejando a un lado la extensa malla de controles abierta sobre el reemplazo del maestro por los vecinos, el alumno resulta sujeto a una doble verificación de la memoria y la materialidad del objeto, como si el objeto mismo le tomara examen (o se verificara en él). Es cierto, por un momento, el maestro –más allá que él sea quien señala y dispone la tarea– queda reemplazado, anulada la voz que explica, pero por el peso terrible de un imperativo de comprensión muy violento. Porque el alumno que no haya memorizado o reproducido el objeto será

²⁷ RANCIÈRE, ob. cit., pp. 72/71.

²⁸ RANCIÈRE, ob. cit., p. 49.

²⁹ RANCIÈRE, ob. cit., p. 51.

³⁰ *Ibidem*.

quien, entre otras características negativas descritas en *MI*, no habrá comprendido. Y esta incompreensión o la proposición “usted no comprendió” no está lejos de los entendimientos exigidos en las prácticas políticas autoritarias.

4.2. LOS USOS DE LA MEMORIA

El autor se queja de las críticas recibidas por su recomendación de la memoria. Sostiene que oponerse a que “se aprenda de memoria un libro: libros enteros” es pensar que la “memoria infantil es incapaz de tales esfuerzos porque la impotencia general es su mandato”.³¹ Sin embargo, el “método viejo”³² explicador acusado por Rancière de “embru-tecedor”³³ y de excluir la memoria la ha integrado como parte de una tradición que se observa tanto en la antigüedad clásica como en la medieval Bizancio y en la escuela de principios del siglo XX. “En el liceo francés –cuenta George Steiner– ya con cinco y seis años aprendíamos de memoria unos diez versos por semana, o una fábula de La Fontaine. A los diecisiete aprendíamos hasta ciento cincuenta versos sin mayores dificultades. Sigo sabiéndome de memoria muchos pasajes de Racine”.³⁴ La propuesta de Rancière no tiene que ver con unos usos prácticos de la memoria en el aprendizaje sino con su exclusividad, o más bien, como medio de una determinada manera de comprender en donde *la memoria repite la verdad de lo que ve*.

La memoria reemplaza la explicación del docente pero al costo del silencio de ambos, maestro y alumno. Porque “todo está en el libro”.³⁵ “Es un todo que el alumno tiene en sus manos, algo que él puede abarcar enteramente con su mirada. No hay nada que el maestro pueda arrebatarle y nada que él pueda hurtar a la mirada del maestro”.³⁶ En este orden de repeticiones nos preguntamos en dónde se inscribe la emancipación. Aunque *MI* no escatime elogios hacia la memoria como facultad

³¹ RANCIÈRE, ob. cit., p. 41.

³² RANCIÈRE, ob. cit., p. 31.

³³ RANCIÈRE, ob. cit., pp. 10, 22, 24, 28, 81, 82.

³⁴ STEINER, George, entrevistado por SHARP, Ronald A. en revista *Letra Internacional*, nro. 45, julio-agosto, 1996, Madrid, *George Steiner: Los libros no tienen prisa*, p. 50.

³⁵ RANCIÈRE, ob. cit., p. 40.

³⁶ *Ibidem*.

principal para el aprendizaje, no vamos a encontrar en su lectura una preocupación por la memotecnia ni por cómo lograr una memoria fotográfica o métodos posibles. Sería muy ingenuo pretender que aun en la mayor de sus provocaciones Rancière encontrara su principio de “la igualdad de las inteligencias” en la mera repetición de memoria. Su propuesta compone una sujeción más estricta que la simple memorización. Cuando el alumno dice de memoria la cuarta palabra de la primera fábula de Esopo y cuando el maestro verifica con el libro en la mano lo que escucha, lo único que se verifica en esa escena escolar es el silencio de ambos frente a una nueva y brutal asimetría con el objeto no interpretado y no repreguntado del saber, en este caso, un libro.

5. EL CÍRCULO SOBRE EL OBJETO

“Todo está en el libro”³⁷ es más que una simple provocación para decir que las explicaciones son inútiles, más que una excentricidad por la textualidad. Si todo está en el libro, las explicaciones y las docencias devendrían innecesarias porque:

- 1) El libro es un absoluto que no se debe poner entre voces.
- 2) El conocimiento se acumula y evoluciona sin ningún tipo de tensión (discursiva) en el aprendizaje.
- 3) La palabra escrita es superior a la oralidad.
- 4) Toda descripción de hechos es una traducción verdadera.
- 5) Saber es acopiar.

El círculo que traza *MI* sobre la “materialidad”³⁸ del libro corre al sujeto al lugar de un fabricante de obras que paradójicamente silencian su palabra. La ignorancia que comienza pensando Rancière como cosa en común³⁹ entre el maestro y el alumno no es una idea a la que se oponga la enseñanza que utiliza la oralidad. Aun con los problemas que sabe generar las verdades del conocimiento escolar, ¿qué maestro sostiene que la explicación de la fotosíntesis sea un absoluto incuestionable? La

³⁷ RANCIÈRE, ob. cit., pp. 36 a 42.

³⁸ “Sólo se le pondrá una condición imperativa: deberá (el alumno) demostrar la *materialidad* de todo lo que diga en el libro”, p. 36.

³⁹ “Para eso había que establecer entre él y ellos el vínculo mínimo de una *cosa* en común”, p. 16.

explicación que hará el docente de ese fenómeno en una clase de Ciencias Naturales es una conjetura, una hipótesis, un intento de explicación de la ciencia. Pero el maestro ignorante cuestiona este intento porque para él la comunicación es imposible quedándole a los seres humanos la única (y triste) opción de “adivinarse”.⁴⁰ ¿Desconoce *MI* que el maestro explicador no enseña verdades absolutas? Ciertamente no parece ser un debate que le interese demasiado, no es tanto el problema de la verdad y sus posibilidades, ni siquiera encontramos un planteo contundente en torno a las políticas de la verdad porque el principio de la igualdad de las inteligencias es sólo un eco de la verdad de un hecho dramatizado: la imposibilidad humana de conocer verdades absolutas por la razón. A Rancière le importa destacar una determinada moral ante este drama, una moral de esa razón dramática, una moral de lo abismal. En el método explicador “en cada etapa se vuelve a cavar la fosa del abismo de la ignorancia”.⁴¹ El autor de *MI* propone una cura: el salto de estas etapas mediante la emancipación, si el que aprende se rehúsa a hacerlo será por “maldad”⁴² no por error. En ese salto el que aprende debe mirar desde arriba un todo, no partes (el libro o el objeto de aprendizaje que sea como un todo universal a repetir y reproducir). ¿Por qué esta exigencia? La motivación no parece ser otra que la secuencia de una práctica de lo sublime pedagógico. “Mirar desde arriba” un “todo” para que el sujeto cambie, los elementos necesarios para una experiencia de pequeñez y temor⁴³ de las voces, tanto del que aprende como del que enseña.

Podríamos decir que no sólo en el caso del maestro ignorante, sino en la mayoría de las apelaciones a la interioridad del que aprende, su conciencia, inteligencia, capacidades, mapas mentales, prácticas de refle-

⁴⁰ “Uno quiere hablar, el otro, adivinar, eso es todo”. RANCIÈRE, ob. cit., p. 86.

⁴¹ RANCIÈRE, ob. cit., p. 37.

⁴² “Nadie está en el error sino por maldad, es decir, por pereza”, p. 79.

⁴³ José Emilio Burucúa describe lo sublime como “una emoción vecina al terror, pero paradójicamente placentera”. *Cartas norteamericanas*, 1ª ed., Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editora, 2008, pp. 73/74. Hay una historia poco frecuentada entre lo “sublime físico” y los usos de la comprensión después de la Modernidad: lo sublime pedagógico. En esa historia las tramas de las interioridades invisibles y obviadas por las exigencias de inteligibilidad siguen conformando un orden de violencias que pareciera consumir una de las formas más crueles de la subjetividad contemporánea.

xión que no contemplan plazos extendidos, progreso, emancipación, competencias, etc., se hacen a partir de un determinado uso de (la idea de) lo sublime o de violencia de lo absoluto. Un poder de transformar al sujeto con una radicalidad desconocida antes de la Modernidad. Por eso resulta tan necesario poner en duda la mirada del saber sobre las reflexiones ocupadas en la vida interior de los docentes⁴⁴ y los alumnos, y las exigencias montadas no tanto sobre la currícula sino sobre los sujetos. En este punto –como se detalla más adelante– la dimensión del tiempo se puede constituir como una introducción crítica a los usos de la reflexión en el discurso pedagógico.

La superioridad del libro sería el antídoto frente a las diferencias entre los seres humanos. Si antes había divisiones odiosas en razón de sus diferentes conocimientos, ahora la constatación de estas diferencias se muda a otro lugar. Ya no se constatarán diferencias odiosas sino hechos.⁴⁵ Los hechos descriptos en el texto repetidos de memoria por el alumno son hechos aprendidos. No vamos a analizar aquí la contradicción entre su lucha sin tregua contra la práctica de explicar y que los “hechos” surgen a partir de marcos conceptuales que intentan “explicar” la realidad; simplemente observemos la mudanza de lo que se asumirá como verdadero. ¿Cómo afirmar en ese régimen de la verdad que Fenelón, autor de un libro que describe hechos, hace una lectura autoritaria y peyorativa de la juventud y la vejez? Imposible porque ya no es el debate sobre la presencia o ausencia de explicaciones sino la cosa arrojada como piedra sobre los que dicen palabras. ¿Por qué suprimir la oralidad? ¿Y acaso la palabra escrita no explica? Y podría preguntarse lo mismo en relación con la práctica de traducir tan citada en *MI*. ¿Por qué una traducción no es una explicación? Porque una traducción es una explicación que está escrita en el *Telémaco* de Fenelón: “se oye, a través de la ‘traducción’ francesa, el latín de Virgilio y el griego de Homero”.⁴⁶ Y por

⁴⁴ Edith Litwin comparte con muchos pedagogos una preocupación por “la rica vida interior de los docentes, sus decisiones, sus planes e interrogantes y sus hábitos de reflexión”. *El oficio de enseñar*, Paidós, 2008, p. 211.

⁴⁵ “Un profesor no es más ni menos inteligente que otro hombre y, por lo general, presenta una gran cantidad de *hechos* a la observación del buscador”. RANCIÈRE, ob. cit., p. 130. “...no contar nada más que lo que se ha visto...” RANCIÈRE, ob. cit., p. 81.

⁴⁶ RANCIÈRE, ob. cit., p. 37.

cierto la interpretación de Fenelón del mundo griego es radicalmente distinta a la cantada en la *Odisea*. Pero la palabra escrita obliga a la introspección y hay algo de amenaza de liviandad, chanza y gracia en la oralidad.⁴⁷ Por eso *MI* se pone en guardia de una manera tan severa contra la oralidad necesaria para quien explica en clase. Borges adelanta una conjetura, el humor se “corresponde a la literatura oral, no a la escrita. Tres amigos que se ven con alguna regularidad, acaban por elaborar un dialecto burlesco, una tradición de espléndidas alusiones, una compilación y como potenciación de los chistes”.⁴⁸ ¿Pero cómo pensar la posibilidad de la gracia en los diálogos cuando sólo se trataría de adivinar lo que dice el otro?

6. “FORZAR UNA CAPACIDAD”

El “círculo (de la potencia)”⁴⁹ trazado por el maestro que no explica, sobre el objeto de saber y los alumnos es un perímetro de fuerza.⁵⁰ El maestro dice retirar la inteligencia invasora de sus explicaciones pero deja funcionando una máquina de lo sublime o de las totalidades en donde ya no se trata sólo de pensamiento, sino de cambiar violentamente al sujeto que aprende. Como aprender sin emancipación es embrutecedor, para efectivamente alcanzar la instrucción el alumno debe forzarse. Aunque esta acción no tiene mucho que ver con la rutina de estudiar porque “también se aprende en la escuela de los embrutecedores”.⁵¹ Forzar una capacidad es mucho más que aprender. ¿Qué pasa entonces con los maestros embrutecedores?⁵² Efectivamente no parecen ocuparse, al

⁴⁷ En el orden explicador, efectivamente, por lo general se necesita una explicación oral para explicar la explicación escrita... ¿Cómo entender ese paradójico privilegio de la palabra por sobre lo escrito, del oído sobre la vista? RANCIÈRE, ob. cit., pp. 19/20.

⁴⁸ BORGES, J. L., *Borges en Sur 1931-1980*, 1ª ed., Buenos Aires, Emecè, 1999, p. 15.

⁴⁹ RANCIÈRE, ob. cit., p. 30.

⁵⁰ “Jacotot había sido maestro por el mandato que había encerrado a sus alumnos en un círculo del cual sólo ellos podían salir, había retirado la inteligencia del juego, permitiendo que la inteligencia de sus alumnos se enfrentara con la del libro”. RANCIÈRE, ob. cit., p. 28.

⁵¹ RANCIÈRE, ob. cit., p. 130.

⁵² Para Rancière los maestros *embrutecedores* son los que enseñan con explicaciones, porque la explicación no emancipa al que aprende.

menos abiertamente, de “forzar una capacidad, que se ignora o se niega, a reconocerse y a desarrollar todas las consecuencias de este reconocimiento”.⁵³ Nos podríamos preguntar, ¿forzar una capacidad para qué? ¿Para comprender un determinado objeto de saber, un texto, una fórmula, un procedimiento, etc.? ¿Es necesario y posible acaso un aprendizaje absoluto? Aunque semejante propósito no parecería tener aparejado sino el resultado del silencio, que llevado a la clase reproduce una vieja postal ya conocida de un gobierno absoluto del docente sobre los que aprenden en un extendido mutismo. Un silencio que no se atreve a cuestionar porque previamente el maestro, que considera que explicar es “embru-tecedor”, les comunicó que “en el libro está todo”.

Finalmente, ¿quién fuerza esa capacidad? Por cierto es el alumno el que deberá memorizar hasta acallar su voz, el que para estimar que ha comprendido deberá tener en su mente una suerte de calco de aquello que está aprendiendo. Pero quién es sino el “profesor ignorante” quien le acerca al alumno aquello que debe *calcar* para aprender, el que indica que deben traducir el singular texto de Fenelón, el que buscando romper la asimetría con el alumno no puede posponer liderar la clase, invisibilizado, en todas partes.

BIBLIOGRAFÍA

- ARIES, Philippe, *Ensayos de la memoria 1943-1983*, Colombia, Norma SA, 1995.
- BORGES, J. L., *Borges en Sur 1931-1980*, 1ª ed., Buenos Aires, Emecé, 1999.
- BURUCÚA, José Emilio, *Cartas norteamericanas*, 1ª ed., Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editora, 2008.
- CANGHILHEM, Georges, *Lo normal y lo patológico*, 1ª ed., Buenos Aires, Siglo XXI, 1971.
- EMMANUELLE, Elsa, *Psicología en Educación: historias, documentos y ficciones*, Rosario, Fundación Ross, 1997.
- *Educación, Salud, Discurso Pedagógico*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 1998.
- FENELÓN, *Fábulas e historias maravillosas*, Buenos Aires, Ediciones Need, 1998.
- *Las aventuras de Telémaco, Hijo de Ulises*, Madrid, Espasa-Calpe, 1932.

⁵³ RANCIÈRE, ob. cit., “Prólogo”, pp. 9/10.

LAS VIOLENCIAS DEL MAESTRO IGNORANTE DE RANCIÈRE

GUSTAVO NÓZICA

HOMERO, *Odisea*, Barcelona, Plantea de Agostini, 1995.

RANCIÈRE, Jacques, *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, 1ª ed., Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2007.

SHARP, Ronald A., "George Steiner: Los libros no tienen prisa", en revista *Letra Internacional*, nro. 45, Madrid, julio-agosto de 1996, p. 50.

Fecha de recepción: 14-03-2012.

Fecha de aceptación: 29-03-2012.

Docencia-Investigación: ¿una relación antagónica, inexistente o necesaria?

JOSÉ ORLER*

For life in an inquiring society, one where information becomes knowledge and knowledge occasionally becomes wisdom, a sense of inquiry and related research enlightenment may be the best common tools that higher education can offer its graduates.

BURTON R. CLARK

RESUMEN

Existe una amplia literatura internacional que problematiza la cuestión referida a la relación *docencia-investigación* multiplicando enfoques y abordajes, desde los años 70. En Argentina, a partir de la década del 90, el mencionado tema viene preocupando a los investigadores educativos. Sin embargo, los intentos por desentrañar la naturaleza de esta relación se hallan lejos de admitir algún tipo de conclusión, y ni siquiera los presupuestos y postulados de partida resultan consensuados.

Se trata del tópico que –en el marco de las investigaciones que tienen por objeto de estudio a la Educación Superior– intenta detener la mirada sobre el modo en que ocurren y concurren las dos actividades centrales y constitutivas de la Universidad –docencia e investigación–: cómo se relacionan –se añaden, se enriquecen, se complementan, se superponen, se oponen, compiten y se tensan– y cómo son asumidas por los actores académicos y por las propias instituciones.

Todo ello expuesto y enfocado desde el particular campo disciplinar del Derecho.

* Docente Investigador (UBA-UNLP).

PALABRAS CLAVE

Docencia - Investigación - Educación Superior - Derecho.

Teaching-Investigation: ¿a conflicting, non-existing or necessary relationship?

ABSTRACT

There is an extensive international literature problematized referred to the teaching-research relationship multiplying approaches and approaches, from the 70s. In Argentina since the 90s the above subject is of concern to educational researchers. However, attempts to unravel the nature of this relationship are far from admitting some kind of conclusion, and even the starting assumptions and postulates are agreed.

This is the topic that, as part of research aimed to study higher education, attempts to stop the look on how they occur and the two activities constitute the central and university teaching and research: how they relate, are added, enrich, complement, overlap, oppose, compete and tense, and how actors are assumed by academics and by the institutions themselves.

This exposed and focused from the particular disciplinary field of law.

KEYWORDS

Teaching - Investigation - Higher Education - Law.

I. INTRODUCCIÓN

La cuestión referida a la relación docencia-investigación en la Educación Superior constituye uno de los tópicos sobre el que, a partir de la década del 70 aproximadamente, en el ámbito internacional y de la década del 90 en nuestro país, se vienen multiplicando enfoques y abordajes.

Sin embargo, los intentos por desentrañar la naturaleza de esta relación se hallan lejos de admitir algún tipo de conclusión, y ni siquiera los presupuestos y postulados de partida resultan consensuados.

Se trata del tópico que –en el marco de las investigaciones que tienen por objeto de estudio a la Educación Superior– intenta detener la mirada sobre el modo en que ocurren y concurren las dos actividades centrales y constitutivas de la Universidad –docencia e investigación–: cómo se relacionan –se añaden, se enriquecen, se complementan, se superponen, se oponen, compiten y se tensa– y cómo son asumidas por los actores académicos y por las propias instituciones.

Expresado en términos más llanos: ¿Cómo se distribuye el tiempo que debe dedicarse a ambas tareas? ¿Qué relación hay entre lo que se debe enseñar por razones curriculares y lo que se investiga? ¿Cuál de las dos tareas recibe gratificación? ¿Cuáles son las estrategias de financiamiento? ¿Cuáles son las tradiciones disciplinares al respecto? ¿Inciden los aportes de la tarea investigativa en la enseñanza y viceversa? ¿De qué modo se introducen procesos y resultados de investigación en la práctica áulica y en la currícula? Y: ¿De qué modo el aula y/o la currícula son generadores de nuevos problemas de investigación?

Todo ello expuesto y enfocado desde las especificidades disciplinares del Derecho y especialmente alertados acerca de la necesidad de situar la ciencia jurídica en el ámbito de las luchas, intereses y contradicciones que configuran su campo y que, al decir de Bourdieu (2003), dinamizan las estrategias de *sucesión* y *subversión* que en su seno se despliegan.

II. LA RELACIÓN DOCENCIA-INVESTIGACIÓN: DISTINTOS MODELOS

La relación entre docencia-investigación aparece como necesaria en la Educación Superior a partir de la irrupción en el debate de los enfoques “constructivistas” del proceso de Enseñanza-Aprendizaje, que entienden el mismo esencialmente como una tarea de indagación y búsqueda del conocimiento, en el que la construcción de interrogantes constituye el eje medular, punto de partida y llegada de dicho proceso.

El “movimiento integrador” entre investigación y práctica docente encuentra un disparador principal en el difundido “Informe Boyer” del año 1990 –*Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*– y se alinean en él autores como Buzza (1990), Rowland (1996) y el propio Sthenhouse (1998), entre otros.

DOCENCIA-INVESTIGACIÓN: ¿UNA RELACIÓN ANTAGÓNICA, INEXISTENTE O NECESARIA?

JOSÉ ORLER

Se trata de la revisión del concepto de labor académica tal como tradicionalmente se la concibe, extendiendo los límites de las tareas de investigación pertinentes al profesorado universitario más allá de las temáticas de la propia disciplina, para adentrarse en la denominada investigación “educativa”, incluyendo explícitamente las investigaciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje –cualquiera sea la disciplina o asignatura en la que se realice– que constituyen insumo para el mejoramiento de la labor docente.

De este modo, este tipo de investigaciones, ancestralmente carentes de reconocimiento institucional y desconsideradas como aporte al status académico, comienzan a constituirse en prioridades del profesorado y a conformar lo que Boyer denomina *scholarship* –en su traducción como “profesionalidad académica”–, constituyendo una variante de integración del binomio docencia-investigación.

Sin embargo, un recorrido por la literatura existente relativa a la relación entre docencia e investigación en la educación superior, permite alertar sobre el carácter complejo de la misma y dar cuenta de los numerosos intentos de observar la correlación entre “eficacia” de la enseñanza y “productividad” de la investigación.

La pregunta que ronda transversalmente todos estos análisis podría expresarse del siguiente modo: ¿Es posible verificar que una mayor eficacia docente para llevar adelante exitosamente el proceso de enseñanza-aprendizaje se correlaciona de alguna manera con una mayor producción científica, estimada esta última en calidad y cantidad de trabajos de investigación?, o a la inversa: ¿La mayor productividad en el ámbito de la investigación tiene su correlato en una mejor labor docente?

Las respuestas posibles y la comprensión de la relación se diversifican en múltiples alternativas y modelos.

A. MODELOS IMPUGNATORIOS DE LA RELACIÓN

Por un lado, se alinean las respuestas impugnatorias de la relación en dos grandes variantes: entendiendo que ambas actividades son incompatibles, es decir, que las tareas de docencia requieren de unos tiempos, disposiciones y habilidades diferentes a las tareas de investigación, haciéndolas definitivamente contradictorias unas con otras; por otro lado,

aquellas posiciones que expresan una inexistencia de conexión entre ambos tipos de actividades.

Los trabajos llevados adelante con diseños de investigación cuantitativos, intentando establecer una relación estadística de correlación simple inicialmente y luego complejizando el análisis a partir de modelos de análisis multivariado, de regresión múltiple y otros, para averiguar la intensidad y el sentido de las relaciones entre las dos funciones, obtienen las conclusiones arriba enunciadas: los productos de la investigación –publicaciones, citas, patentes, etc.– y la eficacia de la docencia –medida con evaluaciones a los docentes mediante encuestas a estudiantes, pares e incluso padres de alumnos– presentan correlaciones muy débiles o inexistentes.

John Hattie y Herbert W. Marsh (1996), en un exhaustivo trabajo que constituye una revisión de varios modelos que operacionalizan la relación entre “calidad de la docencia” y “productividad de la investigación”, establecen casi 500 correlaciones medidas de una docena de maneras distintas, y muestran que todas arrojan resultados próximos a cero: 0,6 es la media de todas las correlaciones obtenidas.

Los autores afirman –en evidente pretensión desmitificadora– que la demanda en las universidades por relacionar docencia e investigación parece indiscutible, pero su efectiva relación resulta cuestionable. Parten del concepto de universidad desarrollado por Newman en su clásico –y antiguo– trabajo *The Idea of a University* (1853), en el que afirma que investigación y docencia son funciones distintas y que debe tenerse presente que, tradicionalmente, las principales investigaciones se llevaron a cabo fuera de las mejores universidades.

B. MODELOS QUE ADMITEN LA RELACIÓN

Otros modelos admiten la relación docencia-investigación en, por lo menos, tres variantes: 1. la docencia es un medio de transmisión de conocimientos nuevos generados en las investigaciones; 2. los modelos de enseñanza-aprendizaje a partir de la investigación permiten potenciar dicho proceso educativo; 3. la docencia y la investigación comparten una relación simbiótica en una comunidad de aprendizaje.

Los trabajos que centran su análisis en las percepciones del propio personal académico –docentes e investigadores– registrando sus voces, opiniones y experiencias, se expresan evidenciando una fuerte creencia en la necesidad de tal articulación, y alineados en alguno de estos tres modelos.

La concepción más generalizada entiende que una universidad moderna descansa, al menos en parte, en la reivindicación de esa relación entre investigación y docencia, y se manifiesta contraria a plantear los términos de la relación en forma dicotómica.

III. EL SENTIDO DE LA RELACIÓN

Siguiendo este segundo grupo que admite como existente y necesaria la relación, podemos distinguir matices diferenciadores, apareciendo en el debate la cuestión referida al sentido en que se articulan ambas tareas académicas.

Esto es, si Docencia e Investigación se relacionan de manera bilateral y mutua o si, por el contrario, la relación se establece desde uno hacia el otro de los términos en cualquiera de sus variantes: si la producción de conocimiento acoplada a las tareas docentes puede aportar beneficiosamente al proceso de enseñanza-aprendizaje, o viceversa, si la labor áulica y docente en general puede enriquecer y aportarle sustrato a la labor de investigación.

Vidal y Quintanilla (2000), por ejemplo, en su estudio sobre el sistema universitario español, caracterizan a la relación docencia-investigación como “inevitable”. Afirman que ningún académico español está de acuerdo con la idea de que trabajar en la Universidad implique sólo “dar clases”, sin embargo introducen un elemento diferenciador sutil e interesante para el debate: explican que las opiniones de los docentes españoles a favor del “modelo articulador” aparecen relativizadas con la idea de que la relación no es recíproca –bidireccional– sino que es unidireccional sólo en el sentido investigación-docencia, es decir, una mejor investigación genera una mejor docencia pero no a la inversa.

En este sentido Neumann (1996) halla un efecto indudablemente positivo desde la Investigación hacia la Docencia, afirmando como conclusión de sus trabajos con encuestas a Docentes y Estudiantes, que una buena producción en investigación enriquece la labor docente.

Añade además una distinción que sigue agregando elementos al análisis, en relación con la forma de manifestarse esa articulación de ambas tareas académicas: una incidencia “tangible”, otra “intangible” y una última “global”.

La primera de ellas es la que resulta más susceptible de mensuras, y conlleva la transmisión de conocimientos novedosos, avanzados, de calidad, a los estudiantes. De igual modo ciertas habilidades y procedimientos investigativos muy concretos.

La segunda apunta -antes que a contenidos y procedimientos transmisibles de manera directa- a actitudes y formas de posicionarse frente al conocimiento, y la última se refiere a la conexión de carácter institucional. La segunda de las mencionadas consiste en el efecto positivo más valioso que la investigación puede aportar hacia la docencia.

En relación con la percepción que tienen los alumnos de esta relación, Jenkins, Blackman, Lindsay y Paton-Saltzberg (1998), en un estudio de relevamiento de opiniones de alumnos de distintas disciplinas mediante encuestas, concluyen que existe una idea generalizada entre los estudiantes respecto de que los docentes que investigan tienen más elementos y más sólidos conocimientos para desempeñarse al frente de una clase. Sin embargo, algún porcentaje de los encuestados manifestó que la disposición de los docentes que investigan para atender a los alumnos es menor, sintiendo por ello que el desarrollo de investigación por parte del docente no los beneficia.

Por último, existe toda una línea de investigadores sobre el tema que clasifica el sentido de la articulación docencia-investigación en directa e indirecta. Así, la primera se da cuando un docente aplica en clase resultados de investigaciones, o viceversa, cuando de la experiencia áulica extrae temas de investigación; la segunda, cuando el aporte del docente que investiga consiste en mejorar la comprensión de la materia que dicta o aporta a promover una actitud crítica frente al conocimiento.

Al respecto, los autores coinciden en que la segunda de ellas -indirecta- resulta la más trascendental y relevante aunque muy difícil de verificar; mientras que la articulación directa es de menor trascendencia pero susceptible de ser relevada para observar su funcionamiento y desarrollo.

DOCENCIA-INVESTIGACIÓN: ¿UNA RELACIÓN ANTAGÓNICA, INEXISTENTE O NECESARIA?

JOSÉ ORLER

Finalmente, es necesario referir autores que reconocen dicha integración, pero diferenciando niveles, aceptándola en las instancias de posgrados pero advirtiendo respecto de su dificultad de implementación en el grado.

En esta línea, hay quienes plantean la cuestión referida a la diferencia conceptual entre ambas tareas –que requieren habilidades y sobre todo tiempos y ámbitos distintos–, y las dificultades materiales –financiamiento siempre escaso, bajos salarios, dificultades organizativas, falta de recursos humanos y materiales en general–, particularmente en las instituciones académicas latinoamericanas, que impugnan cualquier intento de vinculación. El modo de articulación, pleno de limitaciones y carencias en contextos institucionales de restricciones presupuestarias, aparece condicionando el establecimiento de tal enlace.

En cualquier caso, parece que la declamada quintaesencia del académico, ganador del Premio Nobel y capaz de cautivar a un auditorio de pregrado, constituye una excepción que está lejos de la norma, de acuerdo con las evidencias obtenidas.

IV. RELACIÓN DOCENCIA-INVESTIGACIÓN Y PROYECTO INSTITUCIONAL

Existen estudios que ponen el acento en los modelos organizacionales de la Educación Superior, teniendo como eje de análisis los fines y objetivos institucionales, intentando ver de qué modo la relación docencia-investigación se halla determinada por ellos.

Un difundido trabajo de Egbert de Weert (2004) distingue los modelos llamados “de Integración” –universidades de Alemania e Italia, por ejemplo– que al estilo de la tradición de la Universidad Humboldtiana imponen una visión de unidad de la enseñanza e investigación; los modelos “de Concentración” que concentran y diferencian las actividades de investigación en grupos de agentes y estructuras organizativas separadas –la tradición de las universidades Francesas y Noruegas– en las que el personal no tiene responsabilidades de enseñanza; modelos de “Diferenciación Institucional” –Estados Unidos y el Reino Unido– en los que las instituciones de Educación Superior están estratificadas de acuerdo a la intensidad de la investigación a partir de un mandato de enseñanza co-

mún y, finalmente, los modelos de “separación de Enseñanza e Investigación” –el autor toma como ejemplo la Universidad de Twente– en que más que una característica del sistema de educación superior nacional se corresponde con el perfil elegido por una institución que gestiona las funciones de docencia e investigación en unidades distintas: la enseñanza en las Escuelas y la investigación en los Institutos.

Sin embargo, la articulación docencia-investigación parece constituir una relación compleja que no arroja síntomas directos de optimización con uno u otro modelo. Sí resulta definitivamente mejorado cuando se pueden cotejar los aportes financieros y provisión de recursos e incentivos generales volcados a la misma.

Desde el punto de vista burocrático, no es posible afirmar que la separación organizativa debilite la relación, como tampoco existen aportes empíricos que permitan afirmar que el vínculo entre docencia e investigación se fortalece en los modelos de Integración. Afirma el autor que, más importante que las estructuras organizativas, son las “estructuras de incentivos y las expectativas políticas como atributos del sistema”.

En igual sentido, los más actuales trabajos destacan la importancia de los incentivos y formatos de financiación de la actividad académica. Los mismos deben planificarse muy en concordancia con los objetivos institucionales puntuales, pues pueden conspirar abiertamente contra la profundización del vínculo docencia-investigación, generando una competencia indeseable que parece presentar ambas tareas académicas como mutuamente excluyentes.

La pregunta por las condiciones reales que presentan las universidades para que los agentes del sistema desarrollen tareas conjuntas e integradas de enseñanza e investigación, jerarquizadas ambas, es fundamental. En la práctica, en nuestras instituciones académicas parece imperar una inercia institucional al respecto que deja librada a una opción personal la mentada articulación que, por tanto y salvo honrosas excepciones, no resulta tal o resulta deficiente.

Es necesario en este punto destacar la línea de investigación de los españoles Mesta Martínez y Espinosa Carabajal (2005) quienes, por el contrario, enuncian las razones por las que la relación docencia-investigación se recrea a pesar de las innumerables dificultades que pueden

DOCENCIA-INVESTIGACIÓN: ¿UNA RELACIÓN ANTAGÓNICA, INEXISTENTE O NECESARIA?

JOSÉ ORLER

considerarse: por un lado, que las inversiones en investigación se optimizan en el sistema universitario que tiene la infraestructura y los recursos humanos necesarios; por otro lado, el mayor reconocimiento que asume la docencia integrada con tareas de investigación, y por último, la proliferación de posgrados que requieren el despliegue conjunto de dicho binomio.

En nuestro país, Silvia Coicaud (2008) a partir del caso de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, realiza un pormenorizado estudio sobre la investigación en la universidad, su estado de situación, dificultades en su articulación con la enseñanza y en sus pretensiones de transferencia.

Analiza la problemática de la producción de conocimiento en la Universidad, el contexto laboral de los docentes investigadores universitarios, sus prácticas y estrategias de supervivencia; asimismo, analiza aspectos institucionales de la cuestión y también considera los posibles beneficios que reciben los estudiantes de los docentes que investigan.

Finalmente, resulta bastante generalizada la idea –entre quienes asumen la opinión de que el enlace docencia-investigación es necesario– de que institucionalmente deben darse políticas que efectivamente permitan estrechar la relación, afirmando que las mismas se construyen en el nivel institucional y de ningún modo pueden hacerlo exitosamente quedando sólo libradas al plano individual.

V. RELACIÓN DOCENCIA-INVESTIGACIÓN EN EL CAMPO DEL DERECHO

A las dificultades propias de todo campo en desarrollo que aún no ha logrado encauzar su abordaje, debe agregarse además, en el tema que nos ocupa, una ausencia que evaluamos como no menor en nuestro campo disciplinar. Efectivamente, no abundan los estudios que contemplan tal problemática desde, y con énfasis en, la particular impronta que el Derecho impone.

Impronta disciplinar que resulta central y constitutiva ya que las prácticas académicas en la Educación Superior contemporánea se presentan ante un panorama múltiple y diverso conformado por especia-

lidades disciplinares autorreferentes y fragmentadas. Un homogéneo conjunto, uniforme y congruente.

Los particularismos disciplinares se profundizan y multiplican en campos cada vez más segmentados y autónomos, haciendo que los estudios sobre las fundamentales problemáticas de la Educación Superior deban anclarse en ellos.

De este modo, podemos referir los trabajos de Nancy Cardinaux y Carlos Lista como esfuerzos bien logrados por aportar algo de luz a la compleja cuestión desde la especificidad que el campo jurídico impone.

Cardinaux (2008), pensando en la currícula de los estudios de Derecho, distingue cinco argumentos –realista, profesionalista, institucional, integracionista y vocacionalista– que fundamentan la necesidad de incorporar destrezas y saberes de la investigación científica a las mismas, abogando por una reformulación de la tradicional tarea docente desplegada en dichas instituciones que contemple la formación de los docentes en la producción de conocimiento científico.

Lista (2008), por su parte, caracteriza la investigación jurídica en Argentina desde una perspectiva crítica, sugiriendo que debe jerarquizarse la producción de conocimiento respecto de su transmisión y reproducción. Afirma la necesidad de jerarquizar la función de investigación en relación con la docencia y explica que el aumento de la dedicación docente, especialmente de los recursos humanos más capacitados para investigar, y la utilización, de parte de tal dedicación, a la producción y publicación de trabajos de investigación, serían algunas de las medidas necesarias.

VI. CONCLUSIONES QUE NO SON TALES

Poco podemos concluir, más allá de la necesidad del debate y del abordaje de una cuestión que se va constituyendo en eje de los emprendimientos educativos en Educación Superior, sea en instituciones nuevas o en aquellas de larga trayectoria y tradición como la Universidad de Buenos Aires.

En el caso de nuestras facultades de Derecho deviene imprescindible su inclusión en la agenda de discusiones que tienen por objetivo pro-

blematizar la enseñanza, generando tópicos que permitan ir revisando el proceso educativo que en su seno se despliega.

Una educación jurídica actualizada y de calidad requiere que el debate propuesto esté sobre la mesa, permitiendo que las prácticas académicas se identifiquen, se expongan y se revisen, en discusión plural y crítica insustituible.

BIBLIOGRAFÍA

1. BAKER, P. J. (1986), "The Helter-Skelter Relationship Between Teaching and Research: a Cluster of Problems and Small Wins", en *Teaching Sociology*, vol. 14, pp. 50-66.
2. BOYER, E. L. (1990), *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
3. BOURDIEU, Pierre (2000), *Campo de poder, campo intelectual*, Buenos Aires, Montessor.
4. CARDINAUX, N. (2008), "La articulación entre enseñanza e investigación del Derecho", en *Metodología de la Investigación Científica en el campo del Derecho*, Orler, J. y Varela, S., La Plata, Edit. de la UNLP.
5. COICAUD (2008), *El docente investigador. La investigación y su enseñanza en las universidades*, 1ª ed., Madrid, Miño Dávila.
6. CLARK, Burton R. (1997), "The Modern Integration of Research Activities With Teaching and Learning", en *Journal of Higher Education*, vol. 68, nro. 3, pp. 241-255.
7. CLARK, Burton R. (1997), *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*, México, CESU, UNAM/Miguel Ángel Porrúa.
8. DE WEERT, Egbert (2004), "The Organizational Determination of the Teaching and Research Nexus", en *Research and Teaching: Closing the Divide? An International Colloquium*, Marwell Conference Centre, Colden Common, Winchester, Hampshire, SO21 1JH, 18-19 marzo.
9. FELDMAN, K. A. (1987), "Research Productivity and Scholarly Accomplishment of College Teachers as Related to their Instructional Effectiveness: A Review and Exploration", en *Research in Higher Education*, 26, pp. 227-298.
10. HATTIE, J. y H. MARSH (1996), "The Relationship Between Research and Teaching: a Meta-Analysis. Review of Educational Research", en *Review of Educational Research*, vol. 66, nro. 4.

11. HATTIE, J. y H. MARSH (2004), "One Journey to Unravel the Relationship Between Research and Teaching", en *Research and Teaching: Closing the Divide? An International Colloquium*, Marwell Conference Centre, Colden Common, Winchester, Hampshire, SO21 1JH, 18-19 marzo.
12. JENKINS, BLACKMAN, LINDSAY y PATON-SALTZBERG (1998), "Teaching and Research: Student Perspectives and Policy Implications", en *Studies in Higher Education*, vol. 23, pp. 127-142.
13. LISTA, C. (2008), "La investigación en la formación de los abogados. Reflexiones críticas", en *Metodología de la Investigación Científica en el campo del Derecho*, Orler, J. y Varela, S., La Plata, Edit. de la UNLP.
14. MARSH, Herbert W. y John HATTIE (2002), "The Relation Between Research Productivity and Teaching Effectiveness: Complementary, Antagonistic or Independent Constructs?", en *The Journal of Higher Education*, septiembre/octubre, vol. 73, nro. 5, pp. 603-641.
15. MESTA MARTÍNEZ, J. y M. E. ESPINOSA CARABAJAL (2005), *Docencia e investigación, un binomio no resuelto*.
16. NEUMANN, R. (1992), "Perceptions of the Teaching-Research Nexus: a Framework for Analysis", en *Higher Educations*, vol. 23.
17. NEUMANN, R. (1996), "Researching the Teaching-Research Link: a Critical Review", en *Australian Journal of Education*, vol. 40, pp. 5-18.
18. ORLER, José y Sebastián VARELA, *Metodología de la investigación Científica en el Campo del Derecho*, La Plata, Editorial de la UNLP, 2008.
19. ROBERTSON, J. (1999), "What do Academia Value? Experiences of the Relation Between Teaching and Research", en *HERDSA Annual Internacional Conference*, Melbourne.
20. ROVELLI, L. (2004), *Una aproximación a las tensiones entre comunidad académica y universidad*, en IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano: La universidad como objeto de investigación, San Miguel de Tucumán, UNT.
21. ROWLAND, S. (1996), "Relationships Between Teaching and Research", en *Teaching in Higher Education*, vol. 1, pp. 7-20.
22. STENHOUSE, L. (1998), *La investigación como base de la enseñanza*, 4ª ed., Madrid, Morata.
23. VIDAL, J. y M. A. QUINTANILLA (2000), "The Teaching and Research Relationships Within Institutional Evaluation", en *Higher Education*, nro. 40, pp. 221-229.

Fecha de recepción: 16-03-2012.

Fecha de aceptación: 16-05-2012.

Actualidad
universitaria

El profesor Theo van Boven fue distinguido por la Universidad de Buenos Aires como Doctor Honoris Causa

El profesor Theo van Boven tuvo una importante participación en la defensa de los derechos humanos en Argentina durante su mandato como director de la División de derechos humanos de las Naciones Unidas desde 1977 a 1982.

El 26 de noviembre pasado, el profesor Theo van Boven fue investido como Doctor Honoris Causa por la Universidad de Buenos Aires. En la ceremonia, celebrada en el Aula Magna de la Facultad de Derecho, la profesora Mónica Pinto (directora del Programa de Derechos Humanos de la Universidad de Buenos Aires y Profesora Titular de las asignaturas Derechos Humanos y Garantías y Derecho Internacional Público) pronunció la *laudatio* académica y, seguidamente, el homenajeado dictó su *lectio magistralis* sobre el derecho de las víctimas al reclamo y a la reparación. También estuvieron presentes el Rector de la Universidad de Buenos Aires, Dr. Rubén Hallú, y el Embajador del Reino de los Países Bajos en la Argentina, Henk Soeters.

Inicialmente, la Prof. Mónica Pinto indicó que el Prof. Theo van Boven estudió Derecho en la Universidad de Leiden, donde también se doctoró y obtuvo un *Master in Comparative Law* en la *Southern Methodist University* en Dallas, Texas. Asimismo, ingresó al servicio exterior de su país en 1960 y en ese carácter se desempeñó en la Comisión de Derechos Humanos desde 1970 a 1975. Comentó entonces que Van Boven estuvo en la Comisión de Derechos Humanos cuando ésta decidió la creación de un mecanismo público para considerar las violaciones a los Derechos Humanos en el contexto de la República de Chile después de la caída del gobierno constitucional del presidente Salvador Allende y en razón de las políticas de represión implementadas por el general Augusto Pi-

nochet. De tal modo, aseguró que la realidad latinoamericana de la época brindó un amplio espectro de trabajo al Centro de Derechos Humanos.

Así como Van Boven participó de la creación del procedimiento público para investigar las violaciones de Derechos Humanos del régimen de facto de Pinochet en Chile, también integró la primera visita al terreno en 1978. Además, mencionó que el homenajeado ha desempeñado funciones en casi todas las calidades posibles en el esquema universal de Derechos Humanos, representando a su país en la Comisión de Derechos Humanos, como miembro de la Subcomisión y su ejercicio de la Dirección del Centro de Derechos Humanos. Aseveró entonces que la carrera de Van Boven tiene también un capítulo académico importante y su obra escrita lo refleja a lo largo de su trayectoria.

Finalmente, hizo referencia a que su calidad de referente inexcusable de los Derechos Humanos la confirman las numerosas calidades en las que ha sido requerido por la comunidad internacional para dar su opinión.

A continuación, el profesor Theo van Boven resaltó que a fines de los años 80 la caída del muro de Berlín, símbolo de la división entre el Este y el Oeste, la desarticulación del régimen *Apartheid* en África y el derrocamiento de las dictaduras militares en América Latina generaron un clima de esperanza y renovación, brindando un gran impulso al funcionamiento de organizaciones internacionales y al papel del Derecho Internacional, asimismo, indicó que se ha observado un destacado rol del Consejo de Seguridad de la ONU. Consideró entonces que este desarrollo se centra en la justicia retributiva sobre la responsabilidad penal de las personas en posiciones de liderazgo y sus ejecutores. A su vez, destacó el derecho de las víctimas de crímenes de lesa humanidad y sus familiares al reclamo y a la reparación de acuerdo a la justicia reparadora.

Con respecto a los modos de reparación, identificó la indemnización, la compensación, la rehabilitación, el cumplimiento y garantías que aseguren que los hechos no se volverán a repetir. Precisó entonces que se encuentran en el texto final de los Principios de Reparación adoptados por la Asamblea General de la ONU. Como el título lo indica, este documento versa sobre violaciones manifiestas de las normas internacionales de derechos humanos y de violaciones graves del Derecho Internacional hu-

manitario. En este sentido, explicó que se generó cierto debate relacionado con que de acuerdo a algunos Tratados Internacionales de Derechos Humanos las víctimas de cualquier tipo de violación a los Derechos Humanos tienen el derecho al reclamo y a la reparación. Por lo tanto, se opinó que estos principios eran excesivamente restrictivos. Asimismo, se sostuvo que el término “violaciones manifiestas” no se encuentra definido en ese documento ni en ningún otro texto internacional de Derechos Humanos.

Vinculó también el derecho a la verdad con el de reparación manifestando que tanto el Estado como los grupos y las personas individuales tienen derecho a conocer la verdad. Distinguió, a su vez, entre la reparación como derecho y como proceso.

Para concluir, estimó que enfrentar al pasado como es debido, sacar a la luz la verdad, reparar el daño producido, restablecer el Estado de Derecho e impedir la repetición de abusos debe ser una tarea permanente a implementar en el programa global de Derechos Humanos.

Professores discutem rumos da educação jurídica

MARINA ITO*

RESUMEN

El presente texto forma parte de la cobertura periodística de un evento en el que especialistas en educación jurídica discutieron nuevas formas de enseñar el Derecho. En el encuentro, realizado en una facultad de Derecho de Rio de Janeiro, Escola de Direito do Rio de Janeiro da Fundação Getulio Vargas, cuya propuesta metodológica es diferente de la enseñanza jurídica tradicional, los profesores enfatizaron la importancia de pensar un nuevo modelo basado en el desarrollo de ideas en lugar de simplemente reproducir las ya existentes. También discutieron la demanda de los propios alumnos de ingresar en el mercado de trabajo, a través de prácticas, y de recibir preparación para los exámenes de la “Ordem dos Advogados” y los concursos públicos de la carrera judicial, por ejemplo, juez, fiscal y defensor.

PALABRAS CLAVE

Derecho - Educación - Mercado de trabajo - Metodología - Exámenes.

Education specialists discuss new ways of teaching Law

ABSTRACT

The following piece is part of the journalistic coverage of an event in which law education specialists discussed new ways of teaching Law.

* Licenciatura en Comunicación y Periodismo (UFMG).

In the meeting –that took place in the FGV Direito Rio, Getulio Vargas Foundation Law School in Rio de Janeiro, whose metodological proposal is different from the traditional law teaching– the professors emphasized the importance of thinking about a new model based on the development of ideas instead of simply replicating the existing ones. They also discussed the students’ demands: accessing the job market through traineeship, and receiving preparatory course for taking the Advocates Order and Public Law Service Exams, judge, district attorney and defense, for instance.

KEYWORDS

Law - Education - Job market - Methodology - Exams.

O mundo está evoluindo e o ensino do Direito parece ter parado no tempo.

É preciso dar uma sacudida nas faculdades. Pensando nisso, professores se reuniram, na quarta-feira (18/8), no Rio de Janeiro, para dar início a uma série de debates sobre a educação jurídica no país. “Temos que começar a decodificar nós mesmos”, resumiu o professor Joaquim Falcão, diretor da FGV Direito Rio, onde aconteceu o seminário *O Futuro da Educação Superior em Direito no Brasil*.

O encontro também contou com a participação do professor da Harvard Law School, Mangabeira Unger, que alertou para a necessidade de um “projeto ambicioso”, com novos conteúdos e metodologias, incluindo temas não tradicionais ao Direito nacional, além de modificar o ensino do Direito global, capacitar os estudantes para a prática profissional e para desenvolver o pensamento, ao invés de apenas importá-lo. Para o professor, o obstáculo mais difícil para alcançar tal projeto é o “colonialismo mental”, já que há o costume de se seguir modelos já prontos.

O professor Joaquim Falcão afirmou sobre as dificuldades de se propor algo diferente, citando como exemplo a própria Escola de Direito da FGV. Na faculdade, a carga horária é maior, sendo que até o terceiro ano, os alunos têm aula em período integral. Falcão afirmou da pressão

do mercado e até do meio social para que o aluno comece a estagiar. O diretor também citou o mestrado profissional em Poder Judiciário oferecido pela faculdade. Ele afirmou que, na área do Direito, só havia mestrado acadêmico, cenário que começa a mudar.

O presidente da Associação Brasileira do Ensino do Direito (ABEDi), professor Evandro Menezes de Carvalho, explicou para a revista *Consultor Jurídico* que a ideia é discutir, nos próximos cinco encontros regionais da associação, os temas debatidos no seminário no Rio. Ele avalia que as faculdades têm se transformado em mais uma preparação para concurso, deixando de lado situações fáticas. Ou seja, o conteúdo das aulas é estático, enquanto o Direito é dinâmico.

A associação também pretende discutir o papel do professor. Hoje, constata, há um privilégio de professores que têm o poder de dizer o Direito, como o juiz, por exemplo. “Têm que ter professores advogados, juízes e promotores”, afirma. Mas faz a ressalva de que é preciso também ter profissionais que estejam livres para dizer o que é preciso ser dito, sem se preocupar com as repercussões na área em que atuam. “O profissional do meio jurídico, que não tem receio de fazer crítica, está desaparecendo”, disse.

Para Evandro Menezes, os desafios para o ensino jurídico são muitos. Ele observa que as faculdades ainda têm os códigos como referências, sem se conectarem com a realidade. Também chama a atenção para a necessidade do professor estar preparado para lidar com a tecnologia, como o uso de redes sociais, por exemplo.

No seminário, o professor e membro da ABEDi, Roberto Fragale, entende que a agenda da associação deva ser a da reinvenção. “É preciso pensar a educação como um todo”, lembrando que é preciso discutir graduação e pós-graduação. Também é necessário refletir o papel do Direito e do ensino superior no país.

AMPLIAÇÃO E FISCALIZAÇÃO

A secretária de Educação Superior do Ministério da Educação, Maria Paula Dallari Bucci, voltou a afirmar que é preciso ampliar e muito a oferta de cursos superiores. A secretária disse não ser verdade que

o país já está abastecido de pessoas para cuidar de uma litigiosidade que, antes, não aparecia.

A questão, para Maria Paula, continua a ser a de fiscalização dos cursos que existem, cobrando qualidade das instituições de ensino. A secretária afirmou que não só a OAB, mas outras instituições, como a própria associação de ensino e sindicatos podem provocar o MEC para acompanhar a qualidade dos cursos de Direito no país.

Fecha de recepción: 10-02-2011.

Fecha de aceptación: 16-06-2011.

Primer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho

*Noviembre 2012, Universidad de Chile,
Facultad de Derecho*

La Unidad de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho es una entidad académica dependiente de la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile. Persigue, entre otros fines, contribuir a generar reflexión respecto de cuestiones relativas a la Pedagogía Universitaria y la Didáctica del Derecho. En cumplimiento de estos fines convoca al Primer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho.

I. FECHA DE REALIZACIÓN

El Congreso se realizará los días 21 y 22 de noviembre de 2012.

II. LUGAR DE REALIZACIÓN

El Congreso se desarrollará en las dependencias de la Facultad de Derecho, Universidad de Chile, Pío Nono 1, Providencia, Santiago de Chile.

III. OBJETIVOS

1. Poner en contacto al profesorado nacional con la reflexión en materia de pedagogía universitaria y didáctica del Derecho, que está teniendo lugar más allá de nuestras fronteras.
2. Poner en contacto a los profesores nacionales que estudian estas temáticas con profesores extranjeros y promover, de esta manera, la difusión del trabajo nacional.
3. Contribuir a la creación de lazos que permitan avanzar, en el mediano plazo, a la formación de una red internacional de pro-

fesores de educación y de Derecho, interesados en desarrollar la pedagogía universitaria y la didáctica del Derecho.

4. Consolidar al Congreso de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho como espacio regular de encuentro y reflexión entre investigadores de educación superior, directivos y profesores y estudiantes universitarios, respecto de la pedagogía universitaria y la didáctica del Derecho.

IV. MESAS TEMÁTICAS Y PREGUNTAS ORIENTADORAS DE LA REFLEXIÓN

1. CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: CONCEPTO Y MECANISMOS DE RESGUARDO EN EL DERECHO NACIONAL Y COMPARADO

- a) ¿Qué se entiende por calidad en el sistema de educación superior universitario?
- b) ¿Es posible establecer estándares de calidad aplicables a la generalidad de las instituciones universitarias? ¿Cuáles serían esos estándares?
- c) ¿Es compatible el establecimiento de estándares generales en la educación superior con la libertad de enseñanza?
- d) ¿Qué relación puede establecerse entre derecho a la educación como derecho consagrado en el PIDESC, libertad de enseñanza y establecimiento de estándares?
- e) ¿Qué limitaciones presenta en la educación universitaria la noción de calidad concebida como una adecuación de procesos para conseguir determinados objetivos?

2. ACREDITACIÓN: INSTITUCIONALIDAD Y MECANISMOS DE TRANSPARENCIA Y PROBIIDAD EN EL DERECHO NACIONAL Y COMPARADO

1. ¿Cómo se tutela en la legislación universitaria los posibles conflictos de interés entre institución acreditadora y universidad acreditada?
2. ¿Cómo impacta la acreditación en el proceso de incorporación de estudiantes cuando se niega la misma?

3. ¿Qué efectos económicos provoca para la institución universitaria la no acreditación?
4. ¿Cómo se selecciona a los pares evaluadores externos? ¿Cómo se verifica que no existan conflictos de interés entre dichos pares y la institución a acreditar?
5. ¿Qué mecanismo de tutela emplea el Estado en relación con el proceso de acreditación?
6. ¿Qué fenómenos de falta de transparencia y probidad han sido denunciados por la opinión pública?

3. JUVENTUD UNIVERSITARIA: CARACTERIZACIÓN Y DEMANDAS DEL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL EN CHILE Y EL EXTRANJERO

- a) ¿Qué características presenta el movimiento estudiantil en cuanto movimiento social y político?
- b) ¿Qué demandas presenta el movimiento estudiantil al sistema universitario en términos de acceso y permanencia en la universidad?
- c) ¿Qué críticas presenta el movimiento estudiantil al sistema universitario tal como funciona en la actualidad?
- d) ¿Qué característica presenta el estudiante universitario desde el punto de vista de su adscripción socioeconómica, género, edad, perfil psicológico y competencias cognitivas?

4. DIDÁCTICA DEL DERECHO E INVESTIGACIÓN JURÍDICA EN CHILE Y EN EL EXTRANJERO

- a) ¿Qué impacto tiene en el licenciado en ciencias jurídicas la existencia de experiencias formales de investigación en su proceso de formación?
- b) ¿Qué relevancia tiene la investigación de campo en el desarrollo de la educación jurídica?

5. DIDÁCTICA DEL DERECHO E INNOVACIÓN EN CHILE Y EN EL EXTRANJERO

- a) ¿Qué implica para la formación jurídica el avance desde la enseñanza del Derecho a la enseñanza-aprendizaje del Derecho?
- b) ¿Qué métodos son los más conducentes para la enseñanza-aprendizaje del Derecho?

- c) ¿Qué características contribuyen a definir al profesional académico tratándose de la enseñanza-aprendizaje del Derecho?
- b) ¿Qué innovación existe en didáctica general del Derecho?
- c) ¿Qué se está haciendo en didáctica especial del Derecho?
- d) ¿Qué peculiaridad presenta la enseñanza-aprendizaje en los programas de postgrado en relación con la educación de pregrado?

V. CONFERENCIAS Y PONENCIAS

El Congreso comprende la presentación de conferencias de profesores extranjeros, así como de ponencias de profesores nacionales y extranjeros.

VI. FECHA DE MANIFESTACIÓN DE INTERÉS Y REMISIÓN DE PONENCIAS

Los interesados en presentar ponencias deberán remitir correo a cpudd2@derecho.uchile.cl, a más tardar el *15 de agosto de 2012*, expresando su interés en participar y señalando la mesa y el título tentativo de su ponencia.

Aceptada la ponencia, el expositor deberá remitir el texto escrito de la misma a más tardar el 5 de noviembre de 2012.

VII. PUBLICACIÓN DE RESULTADOS

Las conferencias y ponencias serán sometidas a examen por pares a efectos de decidir su publicación en el libro, *Actas del Primer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*. Publicación a cargo de la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile (soporte papel y digital).

VIII. INSCRIPCIÓN

La inscripción tiene un costo de 1,5 UF (aproximadamente US\$ 69) y da derecho a recibir certificado de asistencia y los siguientes libros: *Actas del Primer Congreso Nacional de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho (2010)* y *Actas del Segundo Congreso Nacional de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho (2011)*.

Los interesados en obtener sólo certificado de asistencia deberán inscribirse enviando sus datos al correo cpudd2@derecho.uchile.cl. El costo del certificado es de 0, 5 (UF). Tratándose de estudiantes que lo requieran, podrán postular a una beca para cubrir el costo del certificado.

Mayores antecedentes pueden ser solicitados a la Dra. María Francisca Elgueta (correo cpudd2@derecho.uchile.cl).

Bibliográficas

Reseña bibliográfica: *Los actores y las prácticas. Enseñar y aprender Derecho en la UNLP**

FRANCISCO VÉRTIZ**

RESUMEN

El presente trabajo es un comentario del libro *Los actores y las prácticas. Enseñar y aprender Derecho en la UNLP*, el cual es fruto del trabajo colectivo e interdisciplinario desarrollado por un equipo de investigación en el marco del proyecto (11/J076) "El proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación en la FCJyS de la UNLP". El libro es una invitación a reflexionar sobre el proceso de "enseñanza-aprendizaje" desarrollado en las carreras de Abogacía de nuestro país. La profundidad con que se analizan los temas, la construcción de una perspectiva interdisciplinaria para realizar los abordajes, y la reflexión crítica constante, exigen la atención de todos los interesados en el campo de estudios de la educación superior. Por ello decimos que las discusiones y preguntas formuladas por los autores significan un gran aporte para pensar la formación universitaria en general. En este artículo hacemos un recorrido por las ideas principales desarrolladas en los once capítulos que componen la obra, dialogando con los distintos autores a partir de los temas centrales.

PALABRAS CLAVE

Enseñanza - Aprendizaje - Evaluación - Formación - Abogados.

* Manuela González y Nancy Cardinaux (comps.), La Plata, Edulp, 2010.

** Becario de Perfeccionamiento (UNLP).

Book review: *Los actores y las prácticas. Enseñar y aprender Derecho en la UNLP*

ABSTRACT

This work is a comment on the book *The Actors and the practices. Teaching and Learning Law in the UNLP*, which is the result of the collective and interdisciplinary work developed by a research team under the project (11/J076) "The process of teaching, learning and assessment in the FCJyS in UNLP". The book is an invitation to reflect on the teaching-learning process developed in the courses of Law in our country. Given the depth with which these topics are discussed, the construction of an interdisciplinary perspective to make approaches as well as the critical and sustained reflection, demand the attention of all the interested people involved in the field of higher education studies. Thus we say that discussions and questions made by the authors mean a great contribution to think in college education in general. In this paper, we focus in the main ideas which were developed in the eleven chapters of the book, considering various authors points of view as regards the central issues.

KEYWORDS

Teaching - Learning - Formation - Evaluation - Lawyers.

PALABRAS PRELIMINARES

"Los actores y las prácticas. Enseñar y aprender Derecho en la UNLP" es fruto del trabajo colectivo e interdisciplinario desarrollado por un equipo de investigación en el marco del Proyecto (11/J076) "El proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación en la FCJyS de la UNLP".

Es difícil comentar en pocas páginas un libro que reúne aportes de diferentes autores que reflexionan sobre distintas temáticas y que a su vez lo hacen desde múltiples perspectivas. La tarea sería imposible, si no fuera porque existen temas centrales que operan como hilos conductores del proceso de indagación, que han sido abordados y discutidos

por un colectivo de trabajo. La separación en capítulos para una mejor comunicación de los avances de la investigación, no invisibiliza el trabajo en equipo que se percibe de la lectura completa del libro.

“Los actores y las prácticas. Enseñar y aprender Derecho en la UNLP” es una invitación a reflexionar sobre el proceso de “enseñanza-aprendizaje” desarrollado en las carreras de Abogacía de nuestro país. Si bien es cierto que el trabajo de campo se realizó casi exclusivamente en la FCJyS, las discusiones abordan cuestiones centrales que trascienden el caso particular de esa casa de estudios, y como tales son relevantes para todos aquellos que se interesen por el campo de la educación superior.

En este artículo, haremos un recorrido por las ideas principales desarrolladas en los once capítulos que componen el libro. Pero antes queremos destacar el cuantioso trabajo de campo realizado por el equipo de trabajo (entrevistas; encuestas; observaciones; grupos focales; análisis documental; análisis de discurso; etc.) tendiente a abordar, con la mayor amplitud posible, los distintos aspectos del objeto de indagación. Consideramos que ésta es la característica principal que distingue esta investigación de trabajos anteriores sobre los mismos temas, y en ello reside su aporte más valioso.

I. DEBATIENDO CON LOS AUTORES

En el primer capítulo, “El plan de estudios: consensos positivos y negativos sobre su reforma”, Nancy Cardinaux y Manuela González analizan el último proceso de reforma del plan de estudios vivido en la FCJyS-UNLP (año 2002) que, al igual que los que se intentaron desde mitad del siglo pasado, no alcanzó los resultados esperados.¹

Las autoras se proponen reconstruir el proceso de discusión desarrollado en esa casa de estudios con la finalidad de indagar los motivos de su fracaso pero, fundamentalmente, se interesan por relevar la partici-

¹ Cabe señalar que el plan de estudios vigente para la carrera de Abogacía de la FCJyS fue formulado en 1953 sobre la base del plan que en ese momento regía en la Universidad de Buenos Aires. Si bien hubo varios intentos de producir reformas de mayor alcance durante los más de cincuenta años de vigencia del plan, sólo tuvieron éxito aquellas que no conmovieron esa estructura.

pación de los distintos actores de la comunidad académica en ese debate y analizar los discursos explicitados en ese contexto.

A través de múltiples herramientas técnicas de recolección y análisis –encuestas; análisis documental; análisis de discurso– Cardinaux y González indican la fuerte impronta del formalismo jurídico en los discursos de algunos actores institucionales. Un ejemplo muy gráfico es la división entre materias “jurídicas” y “no jurídicas” que surge del documento base para la reforma elaborado por la gestión, lo que deja ver a las claras una mirada que considera “extrajurídico” todo abordaje del Derecho que trascienda la norma positiva, como son los casos de Sociología Jurídica y Filosofía del Derecho para la FCJyS-UNLP, pero que puede trasladarse a Antropología Jurídica e Historia del Derecho, entre otras materias.

Otro aporte distintivo de este capítulo –y de la investigación en general– es la decisión de recuperar la voz de uno de los actores claves del proceso de “enseñanza-aprendizaje” desarrollado en la FCJyS, como son los estudiantes, que hasta el momento habían sido escasamente escuchados. Consideramos que es imprescindible conocer cuáles son las opiniones y expectativas de los destinatarios principales de la formación brindada en la Universidad, al momento de pensar en el diseño de una reforma del plan de estudios de las respectivas carreras. En este sentido, nos parece importante rescatar la apuesta de las autoras, que eligen otorgar la palabra y visibilizar las inquietudes de un sector frecuentemente olvidado que es definido más por sus carencias (los alumnos son pasivos, apáticos, desinteresados) que por sus aspectos positivos.

En sintonía con Bourdieu, podemos decir que la construcción negativa de los estudiantes a partir de lo que les falta o no tienen, que produce un claro efecto estigmatizante, es fruto de las relaciones verticales y jerarquizantes establecidas en el campo académico en particular, que, a su vez, son homólogas a las entabladas en la estructura social en general.

Por último, las autoras establecen algunos criterios a tener en cuenta a la hora de encarar un proceso de reforma del plan de estudios que pueden servir para que los mismos lleguen a buen puerto.

En el capítulo siguiente –“Comparación del plan de estudios de Abogacía de la UNLP con los planes de estudios de otras universidades nacionales”– Sebastián Scioscioli realiza un análisis del plan de estudios

de la carrera de Abogacía de la UNLP, comparándolo con los planes de Abogacía de cuatro universidades nacionales (Buenos Aires; Córdoba; Rosario y el Litoral). El autor se propone indagar cómo se lleva adelante el proceso de formación de los abogados en las diferentes instituciones, analizando para ello distintos aspectos curriculares. Entre ellos el modelo sobre el cual se asientan los planes; cómo se estructuran y cuál es la duración de los mismos; de qué manera se integra la práctica profesional en la formación; si prevén o no contenidos sobre idiomas extranjeros y qué títulos otorgan.

Nos parece acertada la decisión del autor de analizar múltiples aspectos curriculares formales para acercarse al proceso de formación, sin pensar que en ellos se agota el currículum. En este sentido adscribimos a una concepción del currículum que lo entiende como proyecto de formación que la Facultad define, y que se cristaliza en los documentos públicos pero que también se construye en (por) las prácticas académicas cotidianas. Este proyecto definido representa una opción –tras de la cual siempre hay luchas más o menos abiertas, más o menos renovadas, entre distintas opciones– no sólo pedagógica, sino también ideológica, sobre el papel y las funciones de la institución y de los docentes en relación con la sociedad, los estudiantes y el conocimiento. El autor no se desentiende de esta concepción, y pone en relación las cuestiones formales con las prácticas académicas analizadas en numerosos capítulos del libro.

El recorrido realizado por Scioscioli implica un aporte sustancial para todos aquellos que estamos preocupados por la enseñanza del Derecho, y pensamos que es necesario abordar un debate sobre la necesidad de cambiar algunos aspectos de la formación de los abogados.

En “La historia de la investigación en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Institucionalización, prácticas y actores académicos” –tercer capítulo–, Manuela González y Gabriela Marano reflexionan sobre el camino de la investigación en la FCJyS, profundizando el análisis en dos períodos históricos: el fundacional y la década del 90. Las autoras se interrogan por los motivos que derivaron en la consolidación de un modelo centrado en la formación de un profesional liberal, alejado en gran medida del discurso fundacional que apuntaba a la formación de intelectuales y dirigentes políticos. El modelo tomado por la FCJyS, fue parte de un proceso más amplio que abarcó a toda la UNLP, conocido como

período gonzaliano (1905-1918), que inspirado en las ideas de J. V. González aspiraba a consolidar una nueva universidad, distinta, orientada por los objetivos de alcanzar la modernización por medio de la ciencia y la razón, y lograr la reforma social para amortiguar los conflictos sociales.

Pese a que la tensión entre científicismo y profesionalismo no pudo mantener un equilibrio ni siquiera durante el período gonzaliano, ya que hacia finales del mismo (1918) se observa un claro predominio de abogados por sobre los doctores,² las autoras se detienen en los fundamentos del plan de estudios de ese entonces y destacan las cuestiones principales del proceso de formación proyectado durante esos años,³ lo que nos da insumos para pensar posibles soluciones ante problemas que todavía no han sido resueltos.

El segundo período abordado se corresponde con las políticas universitarias que se implementaron durante los años 90, las que estuvieron signadas por el perfil dominante de las políticas en general -neoliberalismo- instrumentadas por el menemismo. En ese entonces los docentes universitarios experimentaron una serie de cambios marcados por la regulación estatal (Programa de incentivos, FOMEC, becas, etc.) que los llevaron a modificar su actividad para permanecer en el sistema (aumentar la producción académica y avanzar con estudios de posgrado).

Tal como advierten las autoras, el programa modernizador -asentado sobre los pilares de la calidad y la evaluación- avanzó en dos tiempos:

² En todo el período (1905-1918) se recibieron 273 abogados contra 11 doctores.

³ Se hacía referencia a la necesidad de situar el derecho positivo en el contexto social e histórico en el que surge y se aplica, y problematizar la relación entre derecho y realidad social para generar un espíritu sociológico. Asimismo establecía entre sus fines formar tanto abogados -profesionales liberales- y jueces, como hombres capacitados para ser legisladores y ocupar cargos en el gobierno. Los contenidos aspiraban a ampliar los enfoques sobre un mismo tema y se privilegiaban ciertos principios como la integralidad; el antienciclopedia; el antidogmatismo; el estudio de hechos; la explicación histórico-contextual; la profundidad por sobre la extensión y el estudio de los procesos por sobre los objetos codificados. En cuanto a la metodología, se regulaba con precisión el trabajo del docente y la didáctica de la clase, y la evaluación consistía en aprobar trabajos escritos quedando la instancia oral como recuperatorio. Por su parte se exigía un examen final, que variaba para los dos núcleos de formación; el aspirante a abogado debía resolver problemas jurídicos reales mientras que el doctorando debía realizar el desarrollo científico de una temática.

desde la construcción de consensos con relación a la agenda educativa promovida por el Banco Mundial, lo que dio lugar a profundos enfrentamientos con las universidades en general y que tuvieron como protagonista principal al movimiento estudiantil, hacia una posterior y fuerte intervención estatal con un claro liderazgo del Secretario de Políticas Universitarias, que acrecentó la capacidad operativa gubernamental y generó políticas sectoriales neutralizando las resistencias existentes. Podemos enmarcar este proceso en lo que Atilio Borón define como la “contrarreforma universitaria” puesta en marcha en América Latina desde los años 80 y 90, que ha consistido en una profunda limitación tanto de la autonomía como de los recursos financieros de que disponen las universidades de la región, buscando acelerar el proceso de mercantilización de la educación superior, forzando la abierta o encubierta privatización de las universidades públicas e introduciendo en sus estructuras y lógicas de funcionamiento las políticas de “ajuste estructural” exigidas por el Consenso de Washington.

Si bien la FCJyS no fue ajena a este proceso de institucionalización de la profesionalización académica –creación del Departamento de Investigación Científica y de la Secretaría de Investigación Científica entre los años 1991 y 1995, proliferación de Institutos especializados–, coincidimos con González y Marano en que el aumento de la actividad de investigación y la consolidación de dichas instancias institucionales no generaron un impacto significativo en el modelo de formación jurídica dominante, donde sigue primando el perfil profesionalista, y la docencia –concebida como una actividad profundamente vocacional– sigue liderando el presupuesto y las políticas educativas, desconectada en la mayoría de las cátedras de la investigación y la extensión.

En el cuarto capítulo, “Tres crisis de las universidades públicas: su impacto sobre el perfil del estudiante de Derecho”, Nancy Cardinaux y Manuela González se proponen dar anclaje al instrumental teórico desarrollado por Boaventura de Sousa Santos en su libro *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*, y analizar las cuestiones concretas que se desprenden de las tres grandes crisis que vive la universidad actual (de legitimidad, de hegemonía e institucional), en un ámbito temporal y espacialmente específico como es el sistema universitario argentino en la actualidad, centrándose par-

ticularmente en el caso de la FCJyS-UNLP. En esta línea abordan el tema del acceso a la Universidad (entendido como ingreso y permanencia) y su relación con la crisis de la escuela media. Problematizan las miradas que solamente se detienen en el ingreso irrestricto para pensar en la democratización, y ponen en cuestión la falta de políticas destinadas a incentivar el acceso de los sectores sociales más vulnerados que actualmente no llegan a la Universidad. Asimismo dan cuenta de las profundas asimetrías existentes en el universo parcial que ingresa (sectores altos y medios) que en parte explica el alto porcentaje de deserción en los primeros años de las carreras. La permanencia de los estudiantes en las universidades tiene mucho que ver no sólo con la capacidad, el interés y el esfuerzo personal, sino con el capital social con el que llegan. Consideramos que esta situación se vuelve muy injusta en contextos donde las escuelas públicas del nivel medio han sufrido un proceso de desfinanciamiento profundo, lo que ha ocasionado gran heterogeneidad en los niveles de formación y un crecimiento de la transferencia del alumnado hacia el sector privado.

Como segundo punto, las autoras analizan el proceso de “enseñanza-aprendizaje” desarrollado en el ámbito específico de la FCJyS buscando dar respuesta a la pregunta sobre qué profesionales deben formarse en dicha institución. A partir de la crítica al modelo actual (horizonte de pasado), que privilegia el estudio solitario y memorístico por parte de los estudiantes y se propone formar abogados litigantes, proponen un nuevo modelo de “enseñanza-aprendizaje” (horizonte de futuro), que debe fortalecer la preparación de los docentes y dar otro lugar y responsabilidades a los estudiantes. Éstos deben transformarse en protagonistas y gestores de su aprendizaje, seleccionando asignaturas (el actual plan de estudios no ayuda en ese sentido), trabajando en equipo y reflexionando críticamente sobre los problemas que se les presentan. Sostienen que la formación debe apuntar a preparar a los egresados para intervenir en distintos ámbitos profesionales (abogado litigante, operador judicial, asesor legislativo, investigador, etc.) promoviendo la elección de los estudiantes en torno a su dedicación profesional en el futuro.

Para finalizar, consideran que en el caso de la formación de los abogados, al ser profesionales implicados en la atención de servicios básicos que el Estado debe garantizar, las exigencias del mercado pueden dis-

tanciarse de las necesidades del grueso de la población. En este orden de cosas hacemos nuestras las postulaciones de las autoras respecto a la necesidad de redefinir el proyecto institucional de la FCJyS, en el marco de una universidad pública autónoma, orientado a fortalecer la formación profesional dirigida a promover el reconocimiento de derechos de aquellos sectores más vulnerados socialmente.

“El ingreso en la UNLP: un símbolo de las contradicciones de las políticas educativas” –capítulo quinto– retoma la cuestión del acceso a la Universidad desarrollada en el capítulo anterior y analiza la modalidad que adquiere el ingreso en la FCJyS y su relación con los regímenes de admisión de otras unidades académicas de la UNLP. Natalia Zudaire recupera el debate desarrollado por este tema, en el año 2005, en toda la UNLP, que enfrentó a las autoridades de la Facultad de Medicina con gran parte de la comunidad universitaria y que tuvo como causa y efecto la sanción de la primera normativa jurídica sobre el ingreso universitario en la institución platense (Ordenanza 271/05).⁴ La discusión trascendió el ámbito universitario y se instaló en la agenda de los medios de comunicación locales y nacionales, sobre todo a partir de la formación de una causa en la justicia federal. La autora relevó los discursos de los operadores judiciales, como las opiniones de algunos docentes de la FCJyS para dar cuenta de las concepciones sobre el rol de la Universidad que se desprenden de dichos discursos. Este abordaje nos invita a pensar en el ingreso universitario como práctica educativa que expresa el proyecto político-institucional pensado y desarrollado por las distintas universidades.

Generalmente, el debate sobre el acceso a la Universidad suele plantearse en términos dicotómicos. En un extremo se sitúa la excelencia, que para sus partidarios solamente puede alcanzarse con la restricción en el acceso, mientras que en el polo opuesto se encuentra la democratización, orientada a garantizar el acceso masivo sin preocuparse demasiado por la calidad educativa. Nos parece que enfatizar en alguno de

⁴ La resolución fue aprobada el 29 de marzo de 2005, por 15 de las 16 unidades académicas. Constaba de seis artículos y estableció las condiciones generales del ingreso a las Facultades y Escuelas Superiores implementando un régimen de admisibilidad sin exámenes eliminatorios y permitiendo su ejecución a través de un curso introductorio o de nivelación.

estos dos componentes, rezagando al otro, aporta menos soluciones de las deseadas, junto a una explicación no siempre satisfactoria. En primer lugar esta manera de plantear el debate consagra una proposición carente de sustento empírico, ya que no existen investigaciones –o al menos no suelen citarse– que avalen la afirmación de que la selectividad asegura una mayor calidad en la enseñanza.

Por otra parte deslegitima a quienes proponen una Universidad más inclusiva, mediante el argumento de que no les interesa el conocimiento que se produce y circula en dicha institución.

Para finalizar podemos decir que, si bien es cierto que el acceso directo a la Universidad en una sociedad con severas inequidades sociales, es un mecanismo incapaz de lograr una efectiva oportunidad de ingreso, la solución no parece ser la restricción. En todo caso, la tarea es exigir la instrumentación de mecanismos institucionales que tiendan a efectivizar el acceso de los sectores que actualmente, por sus condiciones materiales, no ingresan-permanecen en la educación superior, sin perder de vista que el problema difícilmente pueda resolverse sin cambios profundos a nivel de la estructura social, que hagan posible un sistema social más justo.

En el capítulo sexto, “La reforma del régimen de cursada y sus efectos en el primer año de la carrera”, Inés Berisso, Florencia Demarche y Cristian Furfaro analizan el impacto que tuvo la reforma del régimen de cursos por promoción instrumentada en la FCJyS, en abril de 2006, sobre la modalidad tradicional de aprobación de las materias del primer año (examen libre). La reforma mencionada aumentó las vacantes de las cuatro materias introductorias, asegurando a todos los ingresantes la posibilidad de cursar dos materias por cuatrimestre, lo que se tradujo en una fuerte disminución de los inscriptos en la modalidad de exámenes libres de las respectivas materias. Esta innovación, según los autores, modificó una práctica de evaluación arraigada en la FCJyS, como es la del examen libre, que por su masividad –particularmente en las primeras materias– implica una socialización en el estudio, un modo de formarse diferente a otros.

Entre los diferentes aspectos relevados por las y los autores (inscripción, presentismo, aprobación, etc.) nos interesa destacar un punto

central del análisis que indaga en qué medida la ampliación de las comisiones de las respectivas materias fue acompañada por cambios en el plantel de docentes rentados. En este sentido indican que mientras el incremento en la cantidad de comisiones y vacantes del primer año fue del 62%, el aumento de los cargos en toda la carrera alcanzó solamente el 16,6%, tratándose mayoritariamente de categorías bajas (auxiliar de primera y jefe de trabajos prácticos) con dedicaciones simples. Asimismo destacan que en toda la carrera prevalecen las dedicaciones simples, lo que se corresponde con un perfil docente de baja dedicación académica.

Nos parece central discutir las condiciones materiales en las que se desarrolla el proceso de “enseñanza-aprendizaje” y un aspecto fundamental –habitualmente soslayado– es la situación laboral de los docentes. Como adelantamos en otros pasajes del comentario, la docencia en general y la universitaria en particular suele considerarse una actividad principalmente vocacional, por lo que cualquier reclamo por condiciones dignas de trabajo –salario; estabilidad; materiales didácticos; etc.– es desaprobado y desatendido. En este sentido, nos parece atinado que se empiecen a tener en cuenta estos temas, aprovechando el momento que vive la FCJyS en torno a la discusión sobre la reforma del plan de estudios, ya que una buena manera de abordar el debate sobre la formación que queremos instrumentar en la Facultad no puede dejar de lado las condiciones materiales en las que ocurre el proceso de “enseñanza-aprendizaje”.

En el capítulo séptimo, “Proyecto Institucional y prácticas de enseñanza en la carrera de Derecho. El proceso de formación universitaria y los debates pendientes”, Carola Bianco y Cecilia Carrera se interrogan por las prácticas concretas que se dan en la FCJyS con el objetivo de visibilizar sus lógicas de funcionamiento, entendiendo que dichas prácticas (de enseñanza y de evaluación) son reflejo del proyecto institucional y moldean el proceso de socialización de los estudiantes, incorporando en estos últimos saberes y modos de ser alumnos, profesores y en última instancia modos de ser abogados.

Las autoras reflexionan en tres direcciones. Comienzan por dos temas que fueron el foco de análisis en la primera etapa de la investigación y se encuentran muy debatidos en el resto de los capítulos como son los

exámenes libres y el curso introductorio. Con respecto a esta cuestión indican que, desde su entrada a la Facultad, los estudiantes se enfrentan con una gran cantidad de actividades en las que predomina el carácter informal y que gran parte de la información que les permite manejarse en forma efectiva en su vida académica también circula por canales informales denominados “radiopasillo”. Estas actividades forjan en los estudiantes las claves de cómo estudiar y el modo de ser estudiantes. Complementando los otros capítulos agregan que los docentes y las autoridades de la institución, en su mayoría, responsabilizan a los alumnos por el bajo rendimiento sin reflexionar mínimamente sobre las prácticas de enseñanza y de evaluación instrumentadas por la FCJyS y el rol que les cabe en ello. En todo caso, la culpa es compartida entre los estudiantes y el sistema educativo anterior (escuela media), que no los capacita como debiera.

En un segundo momento analizan las representaciones sociales de los profesores de dicha casa de estudios sobre las prácticas de enseñanza y sobre su rol docente. En este sentido refieren que la mayoría de los entrevistados indicaron como actividad central la clase magistral, considerada como lo tradicional, no obstante criticar dicha forma de enseñanza por ser un método superado. Las razones que impiden instrumentar otros métodos según su mirada son la excesiva cantidad de alumnos y la falta de infraestructura. En esta reflexión toma cuerpo un aspecto ya trabajado en otras partes del libro que se refiere a la percepción de las prácticas institucionales, por parte de los docentes, como fenómenos naturales e inevitables que no pueden ser modificados por sus acciones. En esa lógica argumentativa, es poco lo que pueden hacer desde su rol docente para cambiar el estado de cosas y por lo tanto también es escasa o nula su responsabilidad.

Otra preocupación manifestada por las autoras, surge de los motivos por los cuales la clase magistral se ha transformado en una práctica hegemónica. En este sentido indican que este método suele ir acompañado con la falta de preparación de las clases. Los profesores asocian la clase magistral con la no necesidad de cierta planificación que vaya más allá de conocer el tema, buscar fallos judiciales y pensar ejemplos. Bianco y Carrera nos alertan de la falta de reflexión por parte de los actores institucionales acerca del proceso de “enseñanza-aprendizaje”. En este

contexto, la estructuración de la clase en función de la definición y formulación de objetivos de enseñanza, en base a los cuales seleccionar contenidos, actividades y materiales, parece algo muy lejano.

Por último exploran cómo las prácticas que ocurren en el aula como las desarrolladas por las autoridades le otorgan sentido a las funciones sociales de la Universidad pública y delimitan un proyecto institucional que se mantiene invisibilizado en cuanto tal, y por ende no está siendo debatido. En esa búsqueda encuentran conexiones entre el proyecto actual y las características del proyecto fundacional de la UNLP y la FCJyS, analizado en el capítulo tercero, en donde la formación científicista elitista dirigida a los que poseen méritos para recibirla concibe como problemas –tal como sucede actualmente– la masividad y la heterogeneidad de los alumnos. Como salida sostienen que la reflexión y la acción para transformar la realidad institucional, debe orientarse en una perspectiva crítica asociada a la interdisciplinariedad. Parafraseando a Mauricio García Villegas y César Rodríguez, proponen una estrategia de dos tiempos: un momento deconstructivo consistente en analizar los fundamentos de las prácticas jurídicas dominantes que sirven para reproducir el *statu quo*; un segundo momento –constructivo– que se sirva de los estudios críticos para pensar en prácticas e instituciones alternativas que encarnen valores de compromiso e inclusión social y tengan potencialidades emancipatorias.

En “El proceso de evaluación y la acreditación de los estudios superiores de Derecho” –capítulo octavo–, Guillermo Ruiz reflexiona sobre los diferentes modelos teóricos y técnicos que se han desarrollado en torno a la “evaluación”. Este proceso que suele asociarse mayoritariamente con el aprendizaje de los estudiantes alcanza también otros objetos. En este sentido, el debate pedagógico contemporáneo incluye la evaluación de los programas e instituciones educativas, como de las políticas educativas y de los sistemas de educación, tanto en los planos locales, regionales, jurisdiccionales como nacionales.

Volviendo a la primera cuestión –la evaluación de los aprendizajes– Ruiz la define como un proceso que permite generar información para tomar decisiones y emitir valoraciones respecto de la propuesta de enseñanza en curso. Compartimos con el autor la apreciación de que generalmente la “evaluación” es pensada como última instancia del proceso

educativo, un momento donde se califica y promociona a los estudiantes. Esta concepción relacionada solamente con la acreditación no rescata la significación del proceso como mecanismo de regulación interno de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Consideramos que la “evaluación”, como parte del proceso de programación didáctica, debe servir para que los estudiantes tomen conciencia de los aprendizajes realizados y para que los docentes puedan analizar e interpretar el efecto que han tenido sus estrategias de enseñanza.

La segunda cuestión analizada en el capítulo que me interesa discutir es la evaluación como política pública, y más precisamente las acciones de evaluación de la calidad de la educación instrumentadas por los países occidentales, incluso por la Argentina a partir de la década del noventa, y cómo éstas han comenzado a influir sobre las entidades, programas y servicios educativos. Ruiz afirma que lo distintivo de estas políticas (de rendición de cuentas) es sostener la necesidad de evaluación y control externo tanto de las instituciones educativas, como del rendimiento académico de los alumnos y del desempeño de los docentes. En este marco se conformaron instituciones públicas o semipúblicas –como es el caso de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CO-NEAU) en nuestro país– encargadas del diseño y la ejecución de mecanismos aptos para producir indicadores que midan la calidad de los servicios. Tal como mencionamos en el capítulo tercero, estas políticas de control externo fueron implementadas con la finalidad de acelerar el proceso de mercantilización de la educación superior, por lo que nos generan profundas desconfianzas. Para no redundar en el tema remitimos a ese momento de la recensión.

Por último, el autor indica que los conceptos de calidad y excelencia, de los que tanto se habla en estos tiempos en el ámbito educativo, no son universales y sus propias definiciones generan controversias. En este orden de ideas advierte que “la construcción de objetos ideales para efectuar la lectura de la realidad educativa y evaluarla, debe ser realizada con mucha cautela y rigurosidad metodológica para evitar desviaciones, reconociendo que el significado de la calidad educativa tiene rasgos de construcción permanente pero que adopta un sentido relativo en la amplia mayoría de los casos” (p. 206).

El capítulo noveno, “Los discursos de los profesionales de la FCJyS sobre el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación”, en sintonía con el trabajo de Bianco y Carrera, reflexiona sobre las representaciones sociales de los profesores de dicha casa de estudios acerca de diversos temas (su rol en el proceso de “enseñanza-aprendizaje”, las expectativas con respecto a los alumnos, su relación con la institución, el perfil de abogado que entienden que contribuyen a formar, etc.). Manuela González, Nancy Cardinaux y María A. Palombo se proponen relevar los discursos de un porcentaje significativo de los profesores titulares de la FCJyS,⁵ para recuperar la opinión de estos actores (que con Bourdieu podríamos decir que ocupan una posición dominante en el campo académico) acerca de las cuestiones centrales del proceso de “formación de los abogados”.

Las autoras remarcan la mirada que tienen los docentes sobre el proceso de “enseñanza-aprendizaje” como algo ajeno a sus responsabilidades, en el sentido de que los problemas suelen atribuirse a motivos estructurales propios de la institución (masificación o infraestructura deficiente), o tienen que ver con razones externas (el sistema educativo en el nivel medio brinda una muy mala capacitación). En cualquiera de los dos casos, sus posibilidades de mejorar algo son restringidas o inexistentes, por lo que la culpa y las responsabilidades no los alcanzan.

Tal como vimos en el capítulo séptimo y se retomará en el décimo, otra vez aparece la falta de implicancia de algunos docentes con los problemas derivados de la enseñanza. Nos animamos a poner en común algunos puntos para pensar en una explicación –al menos provisoria– del fenómeno en cuestión. En este sentido, en la carrera de Abogacía de la FCJyS –como en la mayoría de las Facultades de Derecho de nuestro país– no se ven materias pedagógicas.

La ausencia de estos contenidos en el currículum debe ser suplida por cada docente –de manera autodidacta– a medida que lleva adelante sus clases, ya que no existe una capacitación docente obligatoria que los profesores deban transitar antes de asumir sus actividades. Si bien es

⁵ Se entrevistó a los profesores titulares de las cuatro materias introductorias –Introducción a la Sociología, Introducción al Derecho, Derecho Romano e Historia Constitucional– y de todas las materias codificadas de Derecho Privado –de los dieciséis titulares, solamente dos no pudieron entrevistarse–.

cierto que actualmente existe una especialización en docencia universitaria para los profesores de las distintas unidades académicas de la UNLP, podemos mencionar dos cuestiones que dificultan la resolución del problema en la FCJyS. En primer lugar, el requisito para ingresar a la misma es tener la antigüedad de dos años en un cargo docente. En segundo lugar, la capacitación no es un requisito obligatorio para acceder-permanecer en los cargos de docencia, por lo que la mayoría de los profesores que están en condiciones formales de ingresar a la misma no lo hacen.

La falta de herramientas didácticas y pedagógicas en los profesores de Derecho amerita una discusión seria sobre la formación docente y la implementación urgente de mecanismos que suplan esas carencias. De lo contrario es difícil pensar en la superación de la clase magistral, asociada a la falta de planificación y al uso-abuso de la espontaneidad, como recurso didáctico hegemónico.

Una segunda cuestión -muy ligada a la anterior- que nos interesa profundizar se relaciona con la alta valoración del individualismo. Las autoras indican que los docentes no perciben como un problema que el estudiante aprenda solo y rinda la materia en forma libre, como tampoco que las actividades docentes sean pensadas por individualidades. En este sentido es muy poco frecuente que las cátedras establezcan reuniones periódicas para discutir temas relativos al proceso de "enseñanza-aprendizaje".

La formación individualista de los abogados no es una preocupación nueva y ha sido motivo de reflexión en muchas producciones teóricas y en algunas investigaciones empíricas. Sin embargo, no ha logrado instalarse como tema central en la agenda de las Facultades de Derecho, ya que la mayoría de estos trabajos no traspasaron los ámbitos marginales en relación con el mundo jurídico como son los propios de la Sociología Jurídica, la Antropología Jurídica y otras materias afines. Nos parece que esta característica de la enseñanza del Derecho en general se relaciona de manera directa con la concepción predominante sobre el profesional que se debe formar (abogado que de manera solitaria afronte sus actividades profesionales, que obviamente se traducen en el ejercicio de la profesión liberal o, a lo sumo, en el desempeño como operador judicial, invisibilizando otras incumbencias). Compartimos la preocupación de quienes vienen trabajando en esta línea y pese a las dificultades propias

de cualquier posición subordinada en el campo académico, no abandonaremos la lucha e insistiremos mediante distintas acciones –estas líneas son un ejemplo de ello– en la necesidad de reflexionar sobre qué tipos de profesionales debe formar la FCJyS –lo que es replicable a la Universidad en general– y qué características debe tener la formación para alcanzar dichos objetivos.

Por último, las autoras se interesan por la percepción de los profesores sobre la “evaluación” y frente a la pregunta sobre qué y cómo se evalúa en la FCJyS, ensayan algunas respuestas a partir de la información recabada en las indagaciones. En este sentido sostienen que los docentes identifican a la “evaluación” con la faz restringida del término, que contempla únicamente el momento de la acreditación (tal como señala Ruiz en el capítulo anterior). Asimismo indican que esa instancia –que adquiere su máxima expresión en la mesa de examen libre– es vivida por los profesores como un momento donde el alumno no puede equivocarse, debe demostrar conocimiento y para ello tiene que poder responder las preguntas. No podemos dejar de indignarnos y mencionar la profunda arbitrariedad que recubre dicha modalidad de examen, donde los docentes exigen saberes y destrezas que nunca fueron explicitados en ámbito formal alguno. Se da por sentado que los alumnos deben conocer esas exigencias, y reproducir lo que se espera de ellos durante la examinación. Esta cuestión representa una preocupación central de toda la investigación y es retomado en el capítulo siguiente titulado “Incidencias del examen libre en el rendimiento de los alumnos: el caso de las materias Derecho Civil IV y V”.

En la misma línea, Gabriela Yaltone aborda los programas de dos materias del cuarto y quinto año de la carrera (Derecho Civil IV y V) tratando de identificar algunos aspectos estáticos de los mismos, como asimismo relevar las percepciones de los docentes de estas materias respecto a la puesta en práctica de dichos programas.

La inquietud de la autora surge a partir de la gran diferencia de inscriptos entre las distintas cátedras de las materias respectivas, particularmente en las mesas de exámenes libres. Por este motivo se propone indagar cómo es concebida e instrumentada la evaluación por los docentes tanto en los cursos de promoción como en la modalidad de exámenes libres.

La mayoría de los docentes entrevistados considera que la diferencia de inscriptos en las mesas libres se debe a la forma de evaluar. Todos acuerdan que la evaluación debe apuntar a relevar aspectos del proceso de “enseñanza-aprendizaje”, que demuestren la aprehensión de contenidos conceptuales y procedimentales a partir de los cuales los alumnos puedan resolver casos prácticos aplicando y relacionando los contenidos teóricos. Sin embargo, ello no se explicita en los programas. La manera de resolver esta paradoja difiere según la cátedra de que se trate. Mientras una sola instrumenta esta forma de evaluación en los cursos de promoción, resignándose en los exámenes libres con relevar el conocimiento de la teoría, la otra cátedra evalúa de la misma manera en ambas modalidades de examinación.

Yaltone concluye indicando que el programa es considerado por parte de los docentes como algo cerrado, ajeno, cuya formulación corresponde en todo caso al titular. Asimismo no parecen tomar conciencia como preconfiguradores del programa y de la propia materia a la hora de examinar en las mesas libres, y de su rol docente en dicha instancia. Como vimos anteriormente, para algunos profesores, los éxitos y particularmente los fracasos, son responsabilidad de los estudiantes de la Facultad o del sistema educativo anterior.

El undécimo y último capítulo: “La relación áulica: voces declamatorias, miradas ausentes”, se detiene en el análisis de las relaciones entre profesores y alumnos en uno de los espacios menos estudiados en las prácticas universitarias como son las situaciones áulicas, a partir de la observación y registros de clases.⁶

La muestra seleccionada es claramente minoritaria en el universo total de profesores y los motivos de su elección tienen que ver justamente con ello.

La búsqueda de las autoras es contraponer a las prácticas de enseñanza y aprendizaje tradicionales (hegemónicas) observadas tanto en esta investigación como en trabajos anteriores, situaciones que interpelaban

⁶ Se realizaron observaciones en diez comisiones y el criterio para seleccionar las mismas tuvo que ver con la recomendación de un grupo de estudiantes del último año de la carrera de Abogacía de la UNLP, que definió a las comisiones a partir del desarrollo de buenas prácticas docentes.

a los estudiantes desde otro lugar, donde el monólogo del docente se interrumpe para permitir las voces de los alumnos.

Durante todo el capítulo se comparan las características que adquieren las relaciones entre docentes y estudiantes en las clases observadas con las analizadas en momentos previos de la investigación.

González y Cardinaux enumeran algunos rasgos comunes de las prácticas observadas, para identificar el modelo docente elegido y definido positivamente por un grupo del claustro estudiantil. En primer lugar son docentes que escuchan las voces de los alumnos. La manera elegida para entrar en diálogo es a partir de la interpelación, que desplaza a los alumnos del lugar asignado generalmente por la comunidad educativa que los define como sujetos pasivos, desinteresados y carentes de motivaciones. No existe uniformidad en el tipo de preguntas enunciadas en base a la modalidad de diálogo que pueden generar. En algunos casos solamente iban dirigidas a verificar si sabían lo que el profesor había explicado, sin salirse del formato “explicación y copia”, e imposibilitando la reflexión crítica sobre los temas abordados. En otros casos se generaba un espacio para evacuar dudas que generalmente sucedían en momentos previos a la examinación. Quizá la modalidad más interesante, dado que puede provocar otro tipo de diálogo, estaba representada por preguntas orientadas a abrir una instancia de debate incitando respuestas argumentativas. Más allá de los diferentes tipos de preguntas y modalidades de diálogos entablados, en todos los casos se evidenciaba un registro del proceso de aprendizaje.

En segundo lugar, se buscaba romper con el monopolio de la teoría incorporando casos, frecuentemente ligados a la experiencia práctica del docente, que exigen la interpretación del Derecho. Sobre esto cabe aclarar que la vida profesional de los abogados está siempre presente en el aula, representada en la figura del profesor. Esto pareciera exigir que quien enseñe Derecho paralelamente lo ejerza, en tanto operador jurídico. Por lo que es muy frecuente que los profesores utilicen como recurso didáctico el relato de anécdotas vividas en sus actividades profesionales, validándolas como experiencias de la práctica. Lo que genera dudas, es cuánto de esas anécdotas son aprovechadas en el proceso de “enseñanza-aprendizaje”, ya que habitualmente no suelen planificarse los objetivos ni reflexionarse críticamente sobre dicho recurso.

Otro aspecto observado tiene que ver con que las normas jurídicas y demás fuentes del Derecho, que forman el código común entre docentes y estudiantes, entran en escena y se ponen a disposición de todos. En el ámbito de la FCJyS, el verbo “estudiar” significa poder repetir aquello que las normas y los manuales de estudio dicen. Esos conocimientos básicos les permitirán a los alumnos desempeñarse en el futuro como abogados. En las clases observadas, al menos, ese material se pone sobre la mesa para que todos puedan jugar.

El último rasgo, que está relacionado con los anteriores, es el fuerte protagonismo de los profesores, ya que están presentes en todo momento, distribuyen la palabra, delegan algunas tareas en los auxiliares, pero conservan el rol clave de orientar el proceso de “enseñanza-aprendizaje”. Las autoras los definen como docentes que “se hicieron cargo, asumieron el protagonismo pero también la responsabilidad” (p. 251).

II. PALABRAS FINALES

Los trabajos que componen la obra comentada se destacan por la rigurosidad metodológica en el tratamiento de los temas, la conexión entre los distintos capítulos y particularmente por la reflexión crítica sobre el proceso de “enseñanza-aprendizaje” que se desarrolla en la FCJyS, que puede graficarse mediante las preguntas de qué se enseña y cómo se enseña en dicha institución.

La participación en la investigación de un equipo integrado por investigadores provenientes de múltiples disciplinas –Derecho, Ciencias de la Educación, Sociología– permite un abordaje más amplio de los distintos temas estudiados a lo largo del proceso. En este sentido fueron analizados múltiples aspectos de las cuestiones indagadas –técnicos, políticos y sociales– lo que permite tener una mirada más integral de los problemas abordados, y por lo tanto pensar en mejores soluciones.

El libro “Los actores y las prácticas. Enseñar y aprender Derecho en la UNLP” cobra gran actualidad en la FCJyS-UNLP, ya que la misma se encuentra atravesando, desde mediados del año pasado, un proceso de discusión sobre la necesidad de reforma del plan de estudios que se encuentra en pleno desarrollo. Consideramos que es un insumo impres-

cindible para todos los miembros de esta casa de estudios que, de alguna manera, estamos interviniendo en los debates.

Por último nos parece que los aspectos del proceso de “enseñanza-aprendizaje” relevados y discutidos en el libro comentado, dada la profundidad con que se analizan los temas indagados, la construcción de una perspectiva interdisciplinaria para realizar los abordajes y la reflexión crítica constante, permite la construcción de nuevas preguntas para abordar tanto la formación de los abogados en otras universidades como para pensar en la formación universitaria en general. Por ello recomendamos su lectura a todos los interesados en el campo de estudios de la educación superior.

Fecha de recepción: 04-04-2012.

Fecha de aceptación: 22-05-2012.

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 a fines. 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 claves.

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>.
- 1.5. 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.
 - 1.6. 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.
 - 1.7. 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) Buenos Aires
Argentina
Tel./fax: (54 11) 4809-5668
dpublica@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:

dpublica@derecho.uba.ar
Departamento de Publicaciones
Facultad de Derecho - Universidad de Buenos Aires
Av. Figueroa Alcorta 2263
(C1425CKB) Buenos Aires
Argentina
Tel. /fax: (54 11) 4809-5668

