

ISSN 1667-4154

# Academia

Año 9 - número 17 - 2011

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 Giossa (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](mailto:dpublica@derecho.uba.ar)

**ISSN 1667-4154**

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

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

Impreso en la Argentina - *Printed in Argentina*

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

**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 A. 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*

Alejo Monner Sans / Lilian Lapadula / Jorge Del Azar / Javier Petrantonio

*Consejeros Suplentes*

Mariano Mugnolo / Fernando Barrera / Gabriela Castillo / Julio Aren

**CLAUSTRO DE ESTUDIANTES**

*Consejeros Titulares*

Nicolás de la Cruz García / Luciana Gallardo / Maitén García Lavalle

*Consejeros Suplentes*

Daniel Álvarez Vera / Lucila Gómez Ares / Luis Sánchez / Manuel Quinteros

**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:** Hernán Arce

**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. Los trabajos deben ser inéditos o con escasa difusión, estar actualizados y que signifiquen aportes empíricos o teóricos de singular relevancia para su publicación. 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.

La distribución de esta revista es gratuita dentro de la Facultad de Derecho, 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: [www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev\\_academia/index.php](http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/index.php).



# ÍNDICE

---

*Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*  
Año 9, número 17, 2011, Buenos Aires (ISSN 1667-4154)

---

## Artículos

- La enseñanza del Derecho de la Unión Europea en España  
Gonzalo ÁLVAREZ 11-50
- ¿Soy un “blawgger” o un abogado que da clases?  
Alberto BOVINO 51-65
- Teoría crítica  
Günter FRANKENBERG 67-84
- La enseñanza del Derecho Constitucional en la Facultad de Derecho de Buenos Aires  
Héctor José TANZI 85-112

## Clásicos

- Sobre didáctica del Derecho Civil  
Alfredo COLMO 115-145

## Estudios e investigaciones

- Asamblea en el aula de Filosofía del Derecho  
Gianella BARDAZANO 149-161
- ¿Dictar o enseñar? La experiencia de *Academia. Revista sobre la enseñanza del Derecho* en la constitución de un espacio de reflexión sobre la práctica docente en la UBA  
Mary BELOFF y Laura CLÉRICO 163-174
- Estado del arte de la educación jurídica a diez años del Congreso Nacional de Sociología Jurídica  
Manuela G. GONZÁLEZ, María Gabriela MARANO, Carola BIANCO y María Cecilia CARRERA 175-218

La Unión Universitaria de Buenos Aires y Córdoba en las peregrinaciones patrióticas a la Casa Histórica de Tucumán. Dramatización del pasado y sacralización de la Nación a fines del siglo XIX  
Marcela VIGNOLI 219-239

### **Actualidad universitaria**

Reglamento de correlatividades de las asignaturas de la Carrera de Abogacía. Resolución (CD) 4657/2007 -Plan 2004- 243-246

Cuadro de correlatividades (CPC y asignaturas obligatorias del CPO) 247

Organización curricular del CPO por orientaciones. Resolución (CD) 4734/2008 249-256

Cuadro de orientaciones (orientaciones del CPO) de la Carrera de Abogacía 257

### **Bibliográficas**

Reseña bibliográfica de: *La autonomía universitaria: definiciones normativas y jurisprudenciales en clave histórica y actual*, Guillermo Ruiz y Nancy Cardinaux (comps.) Celeste NOVELLI 261-274

*Pensamento programático e ensino do Direito* Iagê Zendron MIOLA 275-277

# Artículos



# La enseñanza del Derecho de la Unión Europea en España

GONZALO ÁLVAREZ\*

## RESUMEN

Este trabajo indaga sobre la enseñanza del Derecho de la Unión Europea en España. Qué se enseña, quiénes lo enseñan, cómo lo enseñan. Tiene como objeto de estudio la enseñanza de esta disciplina en España, pero está escrito pensando en Argentina. Procura aportar información que contribuya al fortalecimiento del Derecho de la Integración Regional, un campo de estudios de larga tradición pero escasa presencia en el currículum en la mayor parte de las universidades argentinas.

## PALABRAS CLAVE

Enseñanza - currículum - integración regional - Unión Europea - Mercosur.

## ABSTRACT<sup>1</sup>

The present work explores the teaching of the European Union law in Spain. What is taught, who taught it, how is taught. Its aim of study is the teaching of this discipline in Spain, although is written for Argentina. It seeks to provide information that contributes the strengthening

\* Profesor Adjunto de Derecho de la Integración Regional de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. galvarez@derecho.uba.ar. La presente investigación se realizó en el marco del Proyecto "La enseñanza del Derecho de la Integración Regional, una mirada comparativa: España-Argentina" en el marco del Programa de Becas René Hugo Thalmann de Formación y Perfeccionamiento de Recursos Humanos para el Mejoramiento de la Calidad de la Docencia y la Investigación, de la Universidad de Buenos Aires.

<sup>1</sup> Traducción del resumen por Sol Blanco Granada.

of regional integration law, a long-standing field of study but of limited presence in most Argentine universities curricula.

## KEYWORDS

Education - curriculum - regional integration - European Union - Mercosur.

Este trabajo indaga sobre la enseñanza del Derecho de la Unión Europea en España. Qué se enseña, quiénes lo enseñan, cómo lo enseñan. Tiene como objeto de estudio la enseñanza de esta disciplina en España, pero está escrito pensando en Argentina. Procura aportar información que contribuya al fortalecimiento del Derecho de la Integración Regional, un campo de estudios de larga tradición pero escasa presencia en el currículum en la mayor parte de las universidades argentinas.

Se trata de ver, en forma comparada, los contextos en los que fue necesario extender estos estudios frente a grandes cambios producidos en el sistema de fuentes del Derecho y no se trata de un reclamo corporativo tendente a que esta asignatura tenga más horas de clase o una mejor ubicación en un plan de estudios.

A su vez, detenemos la mirada en una asignatura, pero procuramos no descuidar el currículum. La mirada debe estar puesta en el proceso de formación de nuestros estudiantes. Cómo contribuye esta asignatura al complejo proceso de construcción de competencias profesionales. Cómo puede despertar vocaciones. Cómo puede ser un aporte para que los alumnos comprendan el Derecho como un objeto de estudio complejo frente a lo que ocurre, muchas veces, cuando se les presenta en forma fragmentada en compartimentos estancos, tanto entre sus propias ramas cuanto con otras disciplinas de las ciencias sociales.

Cuando pensamos la enseñanza del Derecho de la Integración Regional, damos prioridad a un enfoque que retome la política, el estudio de la teoría del Estado, las reconfiguraciones de la estaticidad en el contexto de la globalización, y que se inmiscuya en los asuntos de la economía, comprendiendo sus condicionantes. También pensamos en un enfoque que contribuya a comprender los procesos de integración

regional como multidimensionales, prestándole atención a la cultura y a la educación, entre otros aspectos.

Propiciamos un estudio de los temas jurídicos considerados desde una perspectiva que incluya, además del análisis exegético de las normas del Derecho originario y derivado de la integración, los aspectos de su interpretación por parte de quienes las aplican, permitiendo de esta manera pensar otras posibles interpretaciones y aplicaciones, e indagar acerca de los intereses que subyacen en cada una de ellas.

Nos interesa promover un estudio de la estructura institucional de los procesos de integración regional que, a la vez de conocer la composición de los órganos y sus funciones, establecidas en los tratados, nos permita comprender los circuitos reales de toma de decisión y la complejidad de actores y dinámicas.

John Dewey menciona como un problema crucial que los temas aprendidos aisladamente, sin conexión con el resto de la experiencia ya adquirida, caen en el olvido. Propone reconocer cuáles son las experiencias de mayor valor que se llevan a cabo en las aulas y sostiene que cada experiencia es una fuerza en movimiento y debería provocar curiosidad, fortalecer la iniciativa y crear deseos y propósitos intensos. Además, debería preparar a la persona para ulteriores experiencias de una calidad más profunda y expansiva. Esto hace que el conocimiento se provoque por la continuidad y la reconstrucción de la experiencia. Se trata de crear condiciones para que el género de experiencias del presente tenga un efecto favorable sobre el futuro.<sup>2</sup>

Pensamos en un trabajo en el aula que se relacione con los saberes adquiridos en las asignaturas ya cursadas y en los intereses y motivaciones de nuestros alumnos, que explicita estas relaciones, y que los invite a formular nuevas relaciones y establecer nuevos vínculos con otras asignaturas y temas.

Desde este enfoque, es probable que nuestros estudiantes puedan comprender mejor las categorías jurídicas implicadas y fortalezcan su autonomía para procesar la complejidad que caracterizará su vida profesional.

<sup>2</sup> Citado por LITWIN, Edith, *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*, Buenos Aires, Paidós, 2008, p. 12.

Es también importante pensar la tarea del docente como una tarea de equipo, no como una actividad aislada. Desde un aspecto práctico, es necesario el equipo docente para posibilitar el trabajo con grupos numerosos de estudiantes. Desde la perspectiva de la producción del conocimiento, el contexto del equipo puede constituirse en un estímulo para las producciones individuales y colectivas y ser, a la vez, una fuente de experiencias significativas en los procesos de formación de sus integrantes. Propiciamos un trabajo colaborativo en las cátedras y entre las cátedras. Y aspiramos al vínculo y la conexión de los equipos docentes que estudian los procesos de integración regional desde diferentes disciplinas en las Facultades de la Universidad de Buenos Aires. Es necesario que integremos ámbitos donde se pueda reunir una masa crítica de especialistas en la integración regional que aporte la necesaria interdisciplinariedad con la que se debe abordar este objeto de estudio.

Este trabajo es el resultado de una investigación que incluyó la visita a seis universidades. Cinco de ellas españolas, distribuidas en cuatro comunidades autónomas, y una de Portugal. Se realizaron más de veintisiete entrevistas y reuniones con profesores, autoridades y personajes clave. Se relevó el material bibliográfico disponible en las bibliotecas de las universidades visitadas y en las librerías especializadas. Se tomó contacto con los funcionarios públicos y representantes de la colegiación profesional. Se visitaron las Instituciones de la Unión Europea. Se observaron las clases y se entrevistó a los alumnos. Sabemos que han quedado fuera otras personas e instituciones que nos hubiera gustado incluir, pero dado lo acotado del objeto de este trabajo no fue posible ni necesario en esta oportunidad. Podrá profundizarse en el futuro.

Pensamos que las experiencias que se relevan y presentan en estas páginas pueden constituir puntos de referencia para la labor docente que tenemos por delante.

## LA UBICACIÓN EN EL CURRÍCULUM: DE LA PERIFERIA AL CENTRO

La enseñanza sobre el proceso de integración regional europeo tuvo sus orígenes en España bastante tiempo antes del efectivo ingreso de este país a las Comunidades Europeas. Es cierto que, a diferencia de lo que ocurrió en los países fundacionales de dicho proceso, donde el es-

tudio del Derecho Comunitario se constituyó desde el inicio en una necesidad para comprender cómo impactaba el Derecho originario y derivado de las Comunidades Europeas en el sistema de fuentes, en el caso español, la mirada que inicialmente tiñó su abordaje fue la de un Derecho ajeno, pero cuyo estudio era de interés para algunas disciplinas del Derecho. Tal puede ser el caso del Derecho Internacional Público, donde desde muy temprano se analizó el fenómeno del Derecho Comunitario y de sus instituciones desde la perspectiva del estudio de las organizaciones internacionales.

Es cierto también que para un grupo de académicos españoles, abordar el estudio del proceso de integración europeo era una posibilidad de acercarse a ciertos ideales de democracia que eran la antítesis del proceso político que vivía España durante la dictadura franquista. Desde esa perspectiva, estudiar las instituciones europeas era acercarse a temas que, en muchos casos, estaban literalmente prohibidos en el debate público español. En tal sentido, el estudio del proceso de integración europeo se asemejaba a ir detrás de una utopía modernizadora para España.

Muerto Franco y abierto el proceso de transición a la democracia, ya era percibido por algunos profesores que, tarde o temprano, España habría de incorporarse a las Comunidades Europeas y, en consecuencia, era necesario prepararse para tal escenario, formando una masa crítica de especialistas que pudieran acompañar este complejo proceso.

Es así como inicialmente unos pocos profesores provenientes de diferentes disciplinas del Derecho comenzaron a formarse en Derecho Comunitario en instituciones educativas de países miembros y en instituciones académicas en relación directa con las instituciones comunitarias, como el Colegio de Europa de Brujas o el Instituto Universitario de Florencia. La perspectiva de la importancia que cobrarían los estudios del Derecho Comunitario europeo fue percibida por este pequeño grupo de profesores que fueron los que impulsaron, con posterioridad, el desarrollo de la disciplina. Un ejemplo de esto es el de Carlos Molina del Pozo, quien impulsó en 1978 la creación de uno de los primeros centros de documentación europea en España y del Seminario Permanente de Estudios Europeos, y dos años más tarde, el Centro de Estudios Europeos de la Universidad de Alcalá de Henares, convirtiéndose en el primer Catedrático Jean Monnet de Derecho Comunitario de España en

el año 1990. Maximiliano Bernad y Álvarez de Eulate, Blanca Vilá Costa, José Manuel Agüera Sirgo, Leopoldo Masa Godoy, Fernando Reinares, José Antonio Jáuregui Oroquieta, Araceli Mangas Martín, son sólo algunos de los nombres que integran esa lista. Un escenario paralelo de cierta similitud transcurrió en Portugal. Fue la Universidad de Lisboa una de las pioneras en esta materia, de la mano del Profesor Paulo de Pitta e Cunha. Es importante señalar que lo que ocurrió institucionalmente en las distintas universidades de España y Portugal respecto a la temprana o tardía incorporación de la enseñanza del Derecho Comunitario Europeo estuvo muchas veces ligado a las trayectorias individuales de distintos profesores y a su visión de futuro, lo que los llevó a impulsar iniciativas de enseñanza de esta disciplina en sus universidades.

Las enseñanzas sobre Derecho Comunitario se comenzaron a desplegar en forma de posgrados no estructurados, en actividades extra-curriculares, en propuestas curriculares optativas en los programas de licenciatura, en másters, y muchas propuestas orientadas y promovidas para formar a los funcionarios que debían adquirir crecientes niveles de vinculación con las instituciones comunitarias. Si bien todavía el Derecho Comunitario Europeo no suponía una afectación del sistema de fuentes del Derecho español, su inminencia era percibida crecientemente por una diversidad de actores, dada la proximidad de un posible ingreso de España a las Comunidades Europeas.

Este escenario se mantuvo aun después del ingreso de España y Portugal a las Comunidades Europeas, ocurrido en el año 1986. Los estudios sobre el Derecho y las instituciones europeas no ocuparon centralidad en el currículum hasta fines de los ochenta en Portugal y hasta 1990 en España. Para el caso español, el Real Decreto 1424/90 incorporó la asignatura *Instituciones de Derecho Comunitario* dentro de las denominadas directrices generales que debían contemplar las Universidades al momento de formular sus planes de estudios para la Licenciatura en Derecho. Si bien eso suponía que, en un plazo de tres años, todas las Facultades de Derecho debían adecuar sus planes de estudios a las nuevas directrices generales, en los hechos varias Facultades de Derecho, entre las que se encuentran algunas de las más importantes, no adscribieron a estas directrices argumentando dificultades de implementación vinculadas a la magnitud de la población estudiantil.

Una de las universidades que sí incorporaron el dictado obligatorio de esta asignatura es la de Alcalá de Henares. El plan de estudios de la Licenciatura en Derecho incorporó la asignatura *Instituciones de Derecho Comunitario*, de duración anual y ubicada primero en el segundo y poco después en el tercer año de la carrera.

Un caso en sentido contrario lo constituye el de la Universidad Complutense de Madrid, que mantuvo la vigencia del denominado Plan 1953, donde sólo introdujo una asignatura de Derecho Comunitario, de cursado optativo para los alumnos de tercero, cuarto o quinto año.

A partir de las modificaciones introducidas en 2001<sup>3</sup> en el nivel de educación superior de España como consecuencias de su adecuación a los lineamientos establecidos en el denominado Proceso de Bolonia, tendente a constituir un Espacio Europeo de Educación Superior, las Licenciaturas de cinco años de duración fueron reemplazadas por un ciclo de grado de cuatro años. Las nuevas directrices generales fueron aprobadas en 2007, estableciéndose como fecha definitiva para su puesta en vigencias la del curso académico 2010/2011. Los planes de estudios se comenzaron a diseñar por competencias y no por contenidos.<sup>4</sup> Dentro de las nuevas directrices curriculares generales, el Grado en Derecho que reemplazó a los estudios de Licenciatura se redujo de cinco a cuatro años de duración, con un total de 240 créditos del *European Credit Transfer*

<sup>3</sup> Ley Orgánica 6/2001 modificada por la Ley Orgánica 4/2007.

<sup>4</sup> Real Decreto 1393/2007, Considerandos:

"...Por otra parte, la nueva organización de las enseñanzas universitarias responde no sólo a un cambio estructural, sino que además impulsa un cambio en las metodologías docentes, que centra el objetivo en el proceso de aprendizaje del estudiante, en un contexto que se extiende ahora a lo largo de la vida.

"Para conseguir estos objetivos en el diseño de un título, deben reflejarse más elementos que la mera descripción de los contenidos formativos. Este nuevo modelo concibe el plan de estudios como un proyecto de implantación de una enseñanza universitaria. Como tal proyecto, para su aprobación se requiere la aportación de nuevos elementos como: justificación, objetivos, admisión de estudiantes, contenidos, planificación, recursos, resultados previstos y sistema de garantía de calidad.

"Los planes de estudios conducentes a la obtención de un título deberán, por tanto, tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, ampliando, sin excluir, el tradicional enfoque basado en contenidos y horas lectivas. Se debe hacer énfasis en los métodos de aprendizaje de dichas competencias así como en los procedimientos para evaluar su adquisición..."

*System* (ECTS).<sup>5</sup> En el caso de la Universidad de Alcalá de Henares, la asignatura pasó a ser cuatrimestral, a denominarse como Derecho de la Unión Europea y a estar ubicada en el segundo cuatrimestre del segundo año, adjudicando ocho créditos ETCS y sin prerequisites para su cursada, aunque se aconseja tener aprobadas *Derecho Constitucional* y *Derecho Internacional Público*. En la Universidad de Extremadura se incorporó la asignatura *Derecho e Instituciones de la Unión Europea*, con seis créditos ETCS, en el segundo semestre del primer año del nuevo Grado en De-

<sup>5</sup> Real Decreto 1125/2003:

Art. 3º - *Concepto de crédito*

El crédito europeo es la unidad de medida del haber académico que representa la cantidad de trabajo del estudiante para cumplir los objetivos del programa de estudios y que se obtiene por la superación de cada una de las materias que integran los planes de estudios de las diversas enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. En esta unidad de medida se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con inclusión de las horas de estudio y de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las materias del correspondiente plan de estudios.

Art. 4º - *Asignación de créditos*

1. El número total de créditos establecido en los planes de estudios para cada curso académico será de 60.
2. El número de créditos de cada titulación será distribuido entre la totalidad de las materias integradas en el plan de estudios que deba cursar el alumno, en función del número total de horas que comporte para el alumno la superación o realización de cada una de ellas.
3. En la asignación de créditos a cada una de las materias que configuren el plan de estudios se computará el número de horas de trabajo requeridas para la adquisición por los estudiantes de los conocimientos, capacidades y destrezas correspondientes. En esta asignación deberán estar comprendidas las horas correspondientes a las clases lectivas, teóricas o prácticas, las horas de estudio, las dedicadas a la realización de seminarios, trabajos, prácticas o proyectos, y las exigidas para la preparación y realización de los exámenes y pruebas de evaluación.
4. Esta asignación de créditos, y la estimación de su correspondiente número de horas, se entenderá referida a un estudiante dedicado a cursar a tiempo completo estudios universitarios durante un mínimo de 36 y un máximo de 40 semanas por curso académico.
5. El número mínimo de horas, por crédito, será de 25, y el número máximo, de 30.
6. El Gobierno, previo informe del Consejo de Coordinación Universitaria, fijará el número mínimo de créditos que deban ser asignados a una determinada materia en planes de estudio de enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios oficiales con validez en todo el territorio nacional.

recho. La misma ubicación y asignación de créditos ECTS ha aceptado en el nuevo Grado en Derecho de la Universidad de Valencia, donde recibió la denominación de *Instituciones Jurídicas de la Unión Europea*. La Universidad del País Vasco mantuvo la duración anual de la asignatura, la que pasó a denominarse Derecho de la Unión Europea y adjudicar 9 créditos ETCS.

Estos cambios operaron aun en aquellas universidades que se habían mantenido al margen de los cambios curriculares impuestos en 1990. Por ejemplo, en el caso de la Universidad Complutense de Madrid, el actual Grado en Derecho, adaptado a Bolonia, incluye la asignatura *Derecho Comunitario* como obligatoria<sup>6</sup> en el segundo semestre del primer año. El último año (el cuarto) está estructurado en dos "itinerarios", uno de Derecho Público y otro de Derecho Privado y de la Empresa, que incluyen asignaturas de profundización en aspectos del Derecho Europeo como Derecho Penal en el ámbito de la UE; Derecho Europeo y Derecho Español. Técnicas de Interrelación y Fundamentos Romanísticos del Derecho Europeo.

La nueva ubicación de la asignatura, en los primeros años de la carrera, ha generado diversas reacciones. Ha recibido críticas fundadas en que los alumnos tienen una menor formación jurídica en primer y segundo año para abordar categorías complejas como las de la supranacionalidad, por ejemplo. No han cursado todavía necesariamente asignaturas a las que se considera críticas para una mejor comprensión de los procesos de integración regional. Los profesores que cuestionan el adelantamiento sostienen, en general, que a los alumnos les faltan conocimientos básicos para comprender la materia y entonces son ellos los que se ven compelidos a abordar conocimientos propios de otras asignaturas para poder remediar la situación, en un contexto de disminución general de la carga horaria de todas las asignaturas. Por otra parte encontramos argumentos que promueven el adelantamiento sobre la base de considerar que, de esta forma, los alumnos conocen, desde casi el inicio de la carrera, cómo se ha modificado el sistema de fuentes del Derecho,

<sup>6</sup> Usamos el término "obligatoria" como opuesto a "optativa", no lo usamos en el sentido técnico que se le adjudica en el diseño curricular español a las asignaturas, las que se clasifican en las de "formación básica" obligatorias y comunes a varios grados, en las "obligatorias" para un solo grado y en las "transversales" u optativas.

permitiéndoles comprender la incidencia del Derecho de la Unión Europea en las distintas disciplinas jurídicas que integran el currículum.

A pocos meses de cumplirse los veinticinco años de la incorporación de España y Portugal a la Unión Europea, es fácil de observar el impacto del Derecho Comunitario en prácticamente todo el Derecho de ambos países. De tal forma, hoy se analiza la norma comunitaria como fuente del Derecho en todas las ramas jurídicas. En tal sentido, puede apreciarse, a su vez, un abordaje de mayor complejidad en la enseñanza del Derecho Comunitario. Por un lado, encontramos en el plan de estudios asignaturas específicas sobre Derecho de la Unión Europea como, por ejemplo, la asignatura obligatoria de Derecho de la Unión Europea y, eventualmente, otras asignaturas optativas más profundizadas y especializadas en el estudio de aspectos específicos del proceso de integración. Por otro lado, hallamos un abordaje transversal en la mayor parte de las asignaturas que componen el plan de estudios, donde se introduce el estudio de las normas comunitarias como fuentes sustantivas que afectan a cada rama del Derecho en particular, como ocurre por ejemplo en el Derecho Civil, el Derecho Comercial, el Derecho Penal, el Derecho Laboral, entre otras ramas del Derecho. En consecuencia, la enseñanza del Derecho de la Unión Europea hoy es tanto puntual como transversal, siendo parte de la enseñanza del Derecho a lo largo de toda la carrera de grado.

En cuanto a la enseñanza del Derecho Comunitario en Posgrado, puede señalarse que las universidades, desde muy temprano, desplegaron una oferta creciente y variada. Los primeros Máster en España datan de principios de los ochenta. Por ejemplo, el Máster de la Universidad de Alcalá de Henares se crea en el año 1980.

Los estudios de Máster constituyeron un recurso eficaz para actualizar la formación de muchos agentes jurídicos que necesitaban conocer las implicancias de la incorporación de España a la Unión Europea y se convirtieron, además, en una fuente de prestigio profesional al momento de acceder al mercado de trabajo. Constituyeron también un camino para la formación académica de los futuros profesores e investigadores. No fue menor tampoco la gran afluencia de estudiantes extranjeros que se volcaron por estas ofertas académicas.

Sin embargo, en tiempo más reciente, muchos de estos Másteres han ido cerrándose por la disminución de la demanda de alumnos. Pareciera que hoy la demanda está más concentrada en aquellos programas que, además de ofrecer una formación general en el Derecho de la Unión Europea, promueven la adquisición de conocimientos especializados en alguna rama específica del Derecho.

## EL IMPACTO DEL PROCESO DE BOLONIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR ESPAÑOLA

Desde 1999, año en el que treinta países suscribieron la que se denominó Declaración de Bolonia, los sistemas de educación superior europeos han estado inmersos en un proceso de reformas de singular trascendencia.

El proceso de reforma es a nivel europeo y se fijó en 1999 un plazo de diez años para su concreción, e incluye reformas en los sistemas de educación, en lo curricular, y en las formas de enseñar. Lo más sorprendente de este proceso, a más de diez años de su lanzamiento, es que no ha pasado inadvertido para las instituciones universitarias y sus comunidades académicas. Con todo lo que se liste a favor o en contra de los impactos queridos y/o provocados, lo cierto es que ha logrado promover cambios significativos en muchos sistemas de educación superior europeos. Eso, de por sí, encarna un dato relevante y de curiosidad para quienes trabajan en el estudio de la organización institucional de las universidades y de los sistemas de educación superior.

Como hemos dicho, el Proceso de Bolonia ha tenido como objetivo constituir en una década el denominado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). El EEES implica la adaptación (y reforma) de los sistemas nacionales de educación superior en diversas dimensiones con implicancias y objetivos en el plano interno y externo. En el plano interno, busca la convergencia de los sistemas de educación superior mediante la creación de las condiciones necesarias para garantizar estándares de calidad compartidos en la formación profesional que faciliten la circulación de los profesionales en un mercado único, y a su vez fortalecer la denominada multiculturalidad del proceso de integración regional europeo. En el plano externo, busca reposicionar a los sistemas de educación

superior de los países europeos frente al predominio del sistema de educación superior de los Estados Unidos, intentando devolverle a Europa el lugar de referencia que ocupó en esta materia durante el siglo XIX.

Para alcanzar estos objetivos, los países han acordado impulsar una serie de reformas. En el plano curricular han acordado adoptar un formato de organización de los estudios en tres niveles: Grado, Maestría y Doctorado de tres/cuatro años y uno/dos años de duración respectivamente para el Grado y el Máster. La reforma curricular implica además diseñar los planes de estudios sobre la base de competencias. No se pone el acento en el contenido informativo que se transmite sino en las competencias generales y específicas con las que se debe egresar. A su vez, han decidido adoptar un mecanismo único para medir el tiempo de trabajo académico de los estudiantes a través de la adopción del *European Transfer Credit System (ETCS)*, que facilite la movilidad y el reconocimiento de estudios realizados en otras universidades y que aporte comparabilidad en el régimen de calificaciones. Esta política ha sido reforzada por los paquetes de financiamiento a la movilidad, como el ya tradicional Programa Erasmus, de la década de los 80, al que se le han ido sumando nuevos instrumentos. Para facilitar el reconocimiento de estudios realizados en el exterior, se suma el "Suplemento Europeo al Título", que da cuenta de información adicional sobre la naturaleza de los estudios cursados y su ubicación y jerarquía en el sistema de educación superior respectivo. A esto debe agregarse el establecimiento de estándares de calidad europeos, a los que deben ajustarse las instituciones universitarias y sus carreras, evaluadas regularmente por agencias nacionales de evaluación de la calidad homologadas por la Asociación Europea para la Garantía de la Calidad en la Enseñanza Superior (ENQA).

Bolonia surge como una acción de cooperación intergubernamental a nivel de los ministros de Educación de algunos países de la Unión Europea que se reunieron en 1998 en París y que rápidamente se extendió e incorporó a países que no forman parte de la misma. La Declaración de Bolonia de 1999 fue firmada por treinta países. Actualmente, el Proceso de Bolonia nuclea a cuarenta y siete países. Los Estados cuando suscriben la declaración se comprometen a realizar las reformas, no existiendo dispositivos de coerción a tal fin.

El Proceso de Bolonia no es el resultado del ejercicio de competencias atribuidas a la Unión Europea. En materia de educación, los Estados nacionales no han cedido competencias exclusivas o concurrentes a las Instituciones de la Unión Europea. Las acciones que la Unión Europea realiza en el ámbito educativo son ejercidas dentro de las denominadas competencias complementarias como apoyo a las políticas nacionales.

El impacto del Proceso de Bolonia en el sistema de educación superior español ha sido muy importante. En 2001, España sancionó una nueva ley de educación superior (reformada en 2007),<sup>7</sup> adaptando sus universidades a las reformas acordadas por los ministros de Educación en las sucesivas reuniones del Proceso de Bolonia. En 2003, se adoptó el Sistema de Transferencia y Acumulación de Créditos Académicos ETCS, el nuevo sistema de calificaciones<sup>8</sup> y el Suplemento Europeo al Título.<sup>9</sup> En 2007 fue el turno de la reforma curricular, estableciendo el límite del curso lectivo 2010/2011 para implementar las reformas en el currículum, incorporando el Grado de cuatro años.

Las Facultades de Derecho se han visto impactadas por este ciclo de reformas. A partir del ciclo lectivo 2010/2011, se puede ver la presencia del Grado de cuatro años de duración y se encuentra en pleno proceso de reglamentación la ley de 2005 que debiera entrar en vigor durante 2011, que regula los estudios y pruebas de suficiencia que deberán sortear quienes deseen matricularse para el ejercicio de la profesión.

Bolonia abrió un rico debate respecto a los perfiles profesionales que subyacen en la formación jurídica que imparten las Facultades de Derecho españolas. Para los críticos del Proceso de Bolonia, este proceso supone una degradación de la profesión jurídica y fomenta un perfil profesional de un técnico aplicador mecánico de normas, imposibilitando que los profesionales del derecho tengan una sólida formación jurídica que les permita desplegar su profesión en contextos económicos y políticos caracterizados por su complejidad.

<sup>7</sup> Ley Orgánica 6/2001, modificada por la Ley Orgánica 4/2007. Publicada en el BOE 307 de 24-12-2001, en el BOE 260 de 30-10-2007.

<sup>8</sup> Real Decreto 1125/2003, publicado en el BOE 224 de 18-09-2003.

<sup>9</sup> Real Decreto 1044/2003, publicado en el BOE 218 de 11-09-2003.

Un grupo importante de juristas españoles ha sostenido que estas reformas suponen un riesgo que es el de crear “un jurista menor, liviano y acrítico, con tendencia al pragmatismo de vía estrecha y a la docilidad, incapaz de elevarse por encima de las pequeñas y eventuales regulaciones del día para proyectar una verdadera mirada profesional al mundo del Derecho” y promueven la idea de “un jurista versátil, conocedor de la historia de las instituciones, poseedor de las herramientas conceptuales básicas de cada disciplina, formado en la sistemática del ordenamiento y que domine las técnicas del raciocinio y la argumentación jurídica”. Se pone el acento crítico también en lo que se denomina como la “retórica pedagógica” del Proceso de Bolonia, sosteniendo que no es el primer intento de reforma en la historia española y que ya supuso un fracaso en el pasado, donde las reformas no significaron cambios en las prácticas docentes y “se trata de continuar en la infantilización del estudiante universitario mediante simples manuales, deberes semanales sencillos, y controles periódicos de examen, como en la enseñanza secundaria”. Desde esta posición el planteo es categórico: no deben aplicarse los postulados del Proceso de Bolonia a la formación jurídica.<sup>10</sup>

Los argumentos a favor se centran en que las reformas impulsadas por el Proceso de Bolonia están orientadas a dotar a los nuevos graduados de herramientas que les permitan, con mayor autonomía, afrontar los cambios que se producen en los contextos laborales, en un esquema de educación a lo largo de la vida. Un esquema más flexible de titulaciones permitirá la mejor adaptabilidad a las cambiantes demandas del mercado de trabajo. Las reformas en las prácticas docentes disminuirán el peso relativo de la clase magistral en la formación universitaria, promoviendo la enseñanza práctica. Esto permitirá formar a los graduados con mayores competencias y habilidades para su desempeño profesional.

Es curioso señalar que, tanto unos como otros, afirman que la formación que proponen es la que supone mejores condiciones para que los

<sup>10</sup> Sobre esto puede verse el manifiesto suscripto por un importante grupo de profesores de Derecho denominado “Saquemos los estudios de Derecho del Proceso de Bolonia”, disponible en: <http://sites.google.com/site/saquemosderechodebolonia/> (fecha de la última consulta: 23-03-2011).

graduados tengan herramientas que les permitan afrontar, en forma autónoma, un contexto de ejercicio profesional caracterizado por el cambio.

El impacto de Bolonia en la formación jurídica en Europa varía según el país que se analice pero puede afirmarse, generalizando, que el período de formación y práctica necesario para poder aspirar a una habilitación para el ejercicio profesional no ha variado sustantivamente para profesiones como el Derecho o la Medicina, antes o después de Bolonia, independientemente de los diferentes ciclos formativos y enfoques con los que se estructuran esos estudios.<sup>11</sup>

A su vez, Bolonia ha significado una importante oportunidad para que, en el marco de las reformas curriculares propuestas, se pongan en discusión las formas de enseñar el Derecho. Desde esta perspectiva, un relevamiento empírico permite sostener que en España el Proceso de Bolonia está produciendo un impacto en la formación jurídica. La incorporación de las clases prácticas con grupos reducidos de alumnos, la adopción del mecanismo de evaluación continua, la necesidad de elaboración de propuestas de actividades que supongan un trabajo no sólo en el aula por parte del alumno, han implicado para muchos docentes un lugar desde donde repensar cómo se enseña y de revistar lo que se hace. Ese impacto se materializa también en la producción de nuevo material de estudio. Han aparecido textos, adaptados a los nuevos diseños curriculares, que contemplan aportes para el trabajo en el aula. Algunas editoriales han abierto colecciones orientadas a aportar material didáctico para el trabajo en las clases prácticas. Ha aparecido también una abundante producción y publicación de reflexiones sobre la enseñanza del Derecho y en particular sobre la didáctica de la disciplina.<sup>12</sup>

<sup>11</sup> Sobre esto puede consultarse el *Libro Blanco sobre el título de Grado en Derecho* de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación, disponible en: [http://www.aneca.es/var/media/150240/libroblanco\\_derecho\\_def.pdf](http://www.aneca.es/var/media/150240/libroblanco_derecho_def.pdf) (fecha de la última consulta: 23-03-2011).

<sup>12</sup> Pueden consultarse: *Revista de Educación y Derecho*, número 0, abril/septiembre de 2009, Barcelona, Bosch. REYES LEÓN BENÍTEZ, María (coord.), *La Licenciatura de Derecho en el contexto de la convergencia europea*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2007; GARCÍA AÑÓN, José (edit.), *Miradas a la innovación: experiencias de innovación en la docencia en Derecho*, Valencia, Servicio de Formación Permanente de la Universidad de Valencia, 2009.

## QUIÉNES ENSEÑAN EL DERECHO DE LA UNIÓN EUROPEA

Algunos juristas españoles comenzaron a estudiar los temas de la integración regional en forma más o menos simultánea con la propia creación de las Comunidades Europeas, pero no fue sino hasta mediados de los años setenta cuando empieza a haber un pequeño número de graduados especializados en el Derecho Comunitario Europeo.

En general, la formación de estos graduados incluía los estudios de Licenciatura en alguna universidad española y los de Maestría y Doctorado en el exterior, en universidades de países fundadores del proceso de integración regional o en instituciones académicas que funcionaban bajo el auspicio de las propias Comunidades Europeas, como el Colegio de Europa de Brujas o el Instituto Universitario Europeo de Florencia.

Entre estos jóvenes encontramos, mayormente, administrativistas, internacionalistas y constitucionalistas. Era todavía un campo mayormente inexplorado en España y que no tenía perspectivas de abrir un camino profesional o académico en el corto plazo. Las razones que llevaron a esos jóvenes graduados a optar por un área del Derecho novedosa y sin perspectivas de desarrollo inmediato fueron diversas. En algún caso puede identificarse como causa la proximidad temática, como por ejemplo ocurre en el Derecho Internacional Público, donde el estudio del proceso de integración regional era percibido como uno de los contenidos propios del campo disciplinar. Algunos maestros aconsejaron a sus discípulos sobre la conveniencia de ocuparse de esta temática, ya que veían en el proceso de transición hacia la democracia, que estaba comenzando a transitar España, un camino abierto para la futura incorporación a las Comunidades Europeas. Advertían sus implicancias tanto en términos de las demandas de masa crítica que el proceso de negociación exigiría para España, cuanto en la carencia de personas capacitadas para poder formar a los agentes jurídicos una vez que ya se hubiera producido la incorporación.

Hacia fines de los 70 y principios de los 80, sólo un pequeño puñado de profesores españoles había concluido su formación doctoral y estaba avocado a la investigación y la docencia en Derecho Comunitario Europeo. A partir de las acciones desplegadas por éstos, comenzaron a difundirse acciones de formación en forma más intensa. Inicialmente,

eran propuestas extracurriculares, muchas veces orientadas a capacitar a funcionarios gubernamentales, y otras eran ofertas de posgrados no estructurados. Con el paso del tiempo fueron apareciendo ofertas de Maestrías y luego de Doctorados. Un ejemplo de ello es la intensa labor desarrollada a partir de 1978 por el entonces recién creado Seminario Permanente de Estudios Europeos de la Universidad de Alcalá de Henares que, dos años después, se convertiría en el Centro de Estudios Europeos, pionero en su género, desde donde se comenzó a dictar el Máster en Derecho Comunitario Europeo, fundado por el Profesor Carlos Molina del Pozo.

Del otro lado de la frontera, un ejemplo similar lo constituye el Profesor Paulo de Pita e Cunha quien, en épocas muy tempranas, comienza a desarrollar el Derecho Comunitario en la Universidad de Lisboa e impulsa la fundación del Instituto Europeo de la Facultad de Derecho de esa Universidad.

Este escenario se ve paulatinamente fortalecido cuando, a partir de 1990, la Comisión Europea crea lo que inicialmente se denominó Acción *Jean Monnet*. Esta acción, que en la actualidad es un complejo Programa, se creó con la finalidad de impulsar en las universidades, en particular en las ciencias sociales, el conocimiento del proceso de construcción europeo, a través de la creación de Cátedras *Jean Monnet*, desde donde se difundieran los aspectos institucionales, jurídicos, económicos, históricos y políticos de la integración regional. Las Cátedras *Jean Monnet* se han constituido desde entonces en una herramienta muy efectiva para reunir una masa crítica de especialistas en diversos aspectos del proceso de integración europeo y para dotarlos de mayores medios materiales además de los que deben proveer las propias universidades. España formó parte de la Acción desde su mismo lanzamiento en el año 1990 con la instalación de la Cátedra *Jean Monnet* de Derecho Comunitario Europeo de la Universidad de Alcalá de Henares. El Programa cuenta, además, con instrumentos como los Centros de Excelencia y los Módulos *Jean Monnet* y sostiene la actividad de varias instituciones académicas como el Colegio de Europa, el Instituto Universitario Europeo, el Instituto Europeo de la Administración Pública y la Academia de Derecho Europeo, entre otros.

Ya para esta época, diversas asignaturas curriculares no obligatorias integraban los planes de estudios de las Carreras de Derecho y su dictado estaba a cargo de este conjunto heterogéneo de especialistas provenientes de distintas disciplinas del Derecho pero concentrados en las áreas de Derecho Internacional Público, Derecho Administrativo y Derecho Constitucional. Las diferentes tradiciones disciplinares, grupos académicos y perspectivas desde donde se priorizaba el enfoque del proceso de integración, entre otros motivos, llevaron a que se generasen situaciones de mucha disputa respecto de quién debía enseñar esta asignatura.

A partir de 1990, con las reformas curriculares que anteriormente hemos desarrollado, se introdujo en muchas Carreras de Derecho la asignatura *Instituciones de Derecho Comunitario* de cursado obligatorio. El Real Decreto 1424 de 1990 estableció que el dictado de esta asignatura sería responsabilidad de tres áreas de conocimiento: el Derecho Administrativo, el Derecho Constitucional y el Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales. Esta misma configuración se ha mantenido hasta la actualidad, sin perjuicio de que profesores de otras áreas de conocimiento aborden en el dictado de sus asignaturas el estudio de los aspectos del Derecho Comunitario Europeo que impacta en ellas y que también oferte asignaturas de carácter optativo con temáticas específicas de su área de trabajo.

En el caso de Portugal, si bien no existe una regulación tan concreta que determine las áreas de incumbencia, existe un amplio consenso en que esas tres áreas ya mencionadas para el caso español, más la de Derecho Mercantil, son las que tienen las incumbencias para abordar la enseñanza de las asignaturas obligatorias de Derecho Europeo. Es curioso que en el caso portugués se haya incluido el Derecho Comercial. Quizá razones históricas ayuden a explicarlo, como ser la intensa vinculación y apertura comercial que ha tenido tradicionalmente Portugal a diferencia de España. Recuérdese, por ejemplo, que mientras España se mantenía mayormente aislada del mundo en plena dictadura franquista, Portugal formaba parte desde 1960 del Acuerdo Europeo de Libre Comercio, junto al Reino Unido, aliado tradicional en sus relaciones internacionales. En España, la XIV Conferencia de Decanos de Derecho realizada en la ciudad de Córdoba, en el año 2007, recomendó que se considerara al área de

Derecho Tributario y Financiero dentro de las que podían impartir la asignatura Derecho de la Unión Europea del Grado en Derecho.<sup>13</sup>

## DERECHO DE LA UNIÓN EUROPEA: CONTENIDOS Y COMPETENCIAS

En 1990, el Real Decreto 1424 estableció, como contenidos mínimos educativos de la asignatura troncal obligatoria denominada *Instituciones de Derecho Comunitario*, el estudio de las Instituciones, el ordenamiento comunitario, las relaciones con los ordenamientos de los Estados Miembros, la estructura, órganos y poderes de las Comunidades y la garantía judicial de los derechos. Esos contenidos fueron desarrollados, por ejemplo, en el caso de la Universidad de Alcalá de Henares, en un programa de duración anual, que asignaba nueve créditos (7,5 de teoría y 1,5 de prácticas) y se organizaba en seis partes. En la primera se abordaba el estudio de la historia del proceso de integración y la naturaleza de la Unión Europea. La segunda se ocupaba del estudio del sistema institucional y la tercera de las características del Derecho Comunitario. En la cuarta parte se veía el procedimiento de producción de normas, la quinta desarrollaba las políticas comunitarias, incluyendo la política exterior y de seguridad común y la de cooperación en materia penal. La última parte estaba destinada a abordar los derechos y las libertades comunitarias.<sup>14</sup>

Los cambios introducidos con la reforma de la Ley de educación superior en 2001 (y su reforma de 2007) y las reglamentaciones de los años 2003, 2005 y 2007, tendentes a adecuar el nivel de educación superior español a los acuerdos alcanzados en el Proceso de Bolonia, implicaron un cambio sustantivo en la concepción del currículum, pasando del diseño de planes de estudios por contenidos a un diseño de planes de estudios por competencias, de lo que ya hemos dado cuenta con anterioridad.

Los programas de la asignatura Derecho de la Unión Europea (con sus diferentes denominaciones en cada una de las universidades) tienen

<sup>13</sup> Disponible en: [http://www.unizar.es/derecho/doc/conclusiones\\_y\\_anexos\\_de\\_la\\_xiv\\_conferencia\\_cordoba\\_octubre\\_2007.pdf](http://www.unizar.es/derecho/doc/conclusiones_y_anexos_de_la_xiv_conferencia_cordoba_octubre_2007.pdf) (fecha de la última consulta: 23-03-2011).

<sup>14</sup> Corresponde al programa de la asignatura Instituciones de Derecho Comunitario impartida en el período lectivo 2006/2007 por el área de Derecho Constitucional.

una estructura donde se presentan los “objetivos” de la asignatura, se despliegan las “competencias” generales y específicas que esta materia contribuye a desarrollar en los estudiantes, se listan los “contenidos” temáticos, se distribuye el tiempo de trabajo, asignando los “créditos” ETCS entre clases teóricas, clases prácticas, trabajo propio de los alumnos (guiado o libre), trabajo en tutorías, y se presentan las formas de “evaluación”, tanto de las prácticas a través de la denominada evaluación continua, cuanto del examen general de la asignatura. También se lista la “bibliografía” y otras fuentes documentales.

La forma de evaluar la asignatura incluye una evaluación de las actividades prácticas que los alumnos deben realizar, en lo que se denomina “evaluación continua” y que usualmente representa un 40% de la calificación final. Parte de esta evaluación continua puede estar destinada a calificar la asistencia a clase. El 60% restante corresponde a la calificación obtenida en el examen final de la asignatura (o exámenes parciales, en algunos casos). En general, el alumno puede optar entre aplicar para la calificación continua (cumpliendo con la asistencia y con las actividades prácticas) o presentarse directamente a la evaluación final. En este último caso, el examen puede variar, e incluir no sólo preguntas teóricas, sino también la realización de alguna actividad práctica.

En general, los programas son confeccionados en forma conjunta por los docentes de las tres áreas responsables de impartir las enseñanzas (profesores de Administrativo, Internacional Público y Constitucional), los que luego pueden desarrollar más matices según las distintas orientaciones que quieran darle a la asignatura, en las “guías docentes” que presentan a los alumnos como material de organización específica de la cursada.

En cuanto a los contenidos, encontramos bastantes similitudes en todos los programas analizados. En general, contienen una primera parte donde se presentan aspectos del desarrollo histórico del proceso de integración regional y se detienen a analizar lo que denominan la “naturaleza jurídica” de la Unión Europea. Dentro de esta misma sección u en otra separada, se suelen presentar los derechos fundamentales y de ciudadanía en la Unión Europea. Luego se presenta la estructura institucional, a través del desarrollo de las Instituciones de la Unión Europea y los órganos consultivos. Seguidamente se trata el ordenamiento jurídico,

analizando el sistema de fuentes y la aplicación de las normas y se presenta el sistema jurisdiccional. Por último se presentan la Política Exterior y de Seguridad Común, y el Espacio de Libertad, Seguridad y Justicia. En general no hay mención a las políticas específicas.

En la Universidad de Extremadura, la asignatura *Derecho e Instituciones de la Unión Europea* promueve la adquisición de competencias básicas, transversales y específicas.<sup>15</sup>

<sup>15</sup> Dentro de las competencias básicas se encuentra la de adquirir conocimientos y capacidad de comprensión en materia jurídica, partiendo de la base de la educación secundaria general, y que los estudiantes puedan alcanzar, mediante los diferentes soportes materiales como los libros de texto avanzados, la docencia, la práctica y la asistencia tutorial, los conocimientos jurídicos necesarios, incluidos los procedentes de la vanguardia del campo jurídico. También procura que puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones, de tal manera que la expresividad técnica se adapte a las necesidades del destinatario de sus servicios profesionales.

Dentro de las competencias transversales distingue dos subcategorías: las competencias transversales instrumentales y las competencias transversales interpersonales. Las instrumentales refieren a la capacidad de análisis, síntesis y exposición; a la capacidad de comunicación oral y escrita en lengua nativa, a la capacidad de resolución de problemas y a la adquisición de conocimientos de informática. En cuanto a las instrumentales, dan cuenta de la adquisición de competencias de pensamiento y razonamiento crítico, respeto a los derechos fundamentales, la capacidad de trabajo en equipo y la adaptación a nuevas situaciones con creatividad en la resolución de problemas y de conflictos.

En cuanto a las competencias específicas, que esta asignatura contribuye a desarrollar, menciona la de conseguir la percepción del carácter unitario del ordenamiento jurídico y la necesaria visión interdisciplinar de los problemas jurídicos; la capacidad para utilizar los principios y valores constitucionales como herramienta de trabajo en la interpretación del ordenamiento jurídico; la capacidad para el manejo de fuentes jurídicas legales, jurisprudenciales y doctrinales; el desarrollo de la oratoria jurídica y la capacidad de expresarse apropiadamente ante un auditorio; la capacidad de leer e interpretar textos jurídicos; la capacidad de redactar escritos jurídicos; la capacidad de utilizar la red informática en la obtención de datos e información jurídica relevante; la adquisición de una conciencia crítica en el análisis del ordenamiento jurídico y el desarrollo de la dialéctica jurídica; la comprensión y conocimiento de las principales instituciones jurídicas públicas y privadas; la comprensión de las diferentes formas de creación del Derecho, su evolución histórica y su realidad actual; la capacidad de conocer, comprender e interpretar las normas básicas, la jurisprudencia relevante y la doctrina de cada materia, y la capacidad para reconocer y solucionar conflictos y problemas mediante instrumentos jurídicos.

Estas competencias específicas deben concretarse de forma tal que los alumnos utilicen con corrección y fluidez, tanto oral como escrita, el lenguaje técnico jurídico básico en el ámbito del Derecho Civil, del Derecho Administrativo, del Derecho Constitu-

Como contenidos de la asignatura se aborda el estudio de la génesis del proceso de integración europea, el Derecho originario y el sistema de fuentes, los principios de la Unión Europea y del Derecho Comunitario, el sistema institucional, las competencias del Tribunal de Justicia y los tipos de recursos judiciales, el sistema de competencias y las relaciones del Derecho Comunitario con los Derechos nacionales y, por último, la cooperación especializada en el seno de la Unión Europea.

En la Universidad de Valencia, la asignatura *Instituciones Jurídicas de la Unión Europea* tiene un programa estructurado en cinco partes. En la primera, se estudia el proceso de construcción europea desde sus orígenes hasta la actualidad y se explica qué es y en qué consiste la Unión Europea y cómo se produce la distribución de competencias entre la UE y sus Estados miembros. En la segunda parte, se explica el sistema institucional. En la tercera, se describe y analiza el ordenamiento jurídico de la Unión, su sistema de fuentes y la aplicación del Derecho europeo por la propia Unión y por los Estados miembros. La cuarta parte estudia la estructura judicial de la Unión y los procedimientos que permiten al Tribunal de Justicia de la Unión Europea asegurar el cumplimiento y aplicación del Derecho de la UE, y en la quinta se estudia la competencia y actuación de la UE en el plano internacional, tanto en lo que se refiere a la Política Exterior y de Seguridad Común (PESC) y a la Política Común de Seguridad y Defensa (PSD), como en lo que se refiere a las relaciones de la

cional y del Derecho Internacional. Que tengan conocimiento y dominio de los contenidos básicos del Derecho que le permitan poder continuar exitosamente su carrera de grado. Que conozcan y dominen el sistema de fuentes del ordenamiento jurídico español. Que tengan conocimiento y dominio de la Teoría del Estado y de la Constitución, de las instituciones básicas del Estado y su funcionamiento. Que puedan analizar, clasificar y relacionar los regímenes constitucionales y las constituciones de los diferentes países. Que posean conocimiento y dominio de los conceptos básicos del Derecho Administrativo y de la Administración Pública. Que conozcan y dominen los contenidos básicos sobre el proceso de integración europea, la arquitectura institucional de la Unión Europea, su sistema de fuentes y su sistema de competencias, las políticas y libertades comunitarias y las políticas intergubernamentales de la Unión. Que utilicen instrumentos informáticos y de la red para obtener datos e información jurídica, básicos en la resolución de casos prácticos en el ámbito del Derecho de la Unión Europea. Que realicen comentarios de textos jurídicos básicos en el ámbito de la Unión Europea y que elaboren y redacten ensayos breves y básicos sobre el desarrollo de la Unión Europea.

Unión con otras organizaciones internacionales y con terceros países, incluida la política de cooperación y la ayuda humanitaria.

Entre el conjunto de las competencias generales y específicas que contribuye a desarrollar, destacamos la de conocer el origen, evolución y situación actual de las instituciones, órganos y competencias de la Unión Europea; el conocimiento del ordenamiento jurídico de la Unión Europea y su relación con los ordenamientos nacionales de los Estados miembros; la capacidad para identificar, procurarse, manejar y analizar los textos y documentos y para trabajar en grupo en el tratamiento y solución de problemas jurídicos propios del ámbito de la asignatura.<sup>16</sup>

La asignatura Derecho de la Unión Europea de la Universidad de Alcalá de Henares promueve, como competencias genéricas, que los alumnos desarrollen habilidades de búsqueda de información, selección y evaluación de datos; de identificación, comprensión y aplicación de conceptos teóricos; de interrelación de conocimientos jurídicos, de análisis crítico y de argumentación jurídica y capacidad de búsqueda de soluciones a los problemas jurídicos.

Respecto a las competencias específicas, procura que los alumnos comprendan las categorías jurídicas y los conocimientos teóricos básicos del Derecho de la Unión Europea; tengan capacidad de analizar críticamente las características esenciales del proceso de integración europeo y de

<sup>16</sup> La asignatura tiene que contribuir a desarrollar las siguientes competencias específicas del plan de estudios: la capacidad para comprender el carácter unitario del ordenamiento jurídico y la necesaria visión interdisciplinaria de los problemas jurídicos; la capacidad para conocer el marco normativo en el ámbito de la Unión Europea e internacional, las instituciones que lo componen y su funcionamiento; la capacidad para el manejo de fuentes jurídicas (legales, jurisprudenciales y doctrinales); la capacidad de leer e interpretar textos jurídicos; la capacidad para comunicarse correctamente de forma oral y escrita en el ámbito jurídico; la capacidad de análisis de los problemas jurídicos y de síntesis en su planteamiento y resolución; la capacidad para adquirir los conocimientos básicos de argumentación jurídica; la capacidad para utilizar las nuevas tecnologías de la información y comunicación en la obtención y selección de la información jurídica.

En relación con las competencias generales del Grado que el alumnado debe adquirir, cabe destacar: En cuanto a las competencias generales del plan de estudios, contribuye a desarrollar la capacidad de organización y planificación en el estudio y la investigación, la capacidad para trabajar en equipo de manera coordinada, la capacidad para trabajar en un contexto internacional y para desarrollar un aprendizaje autónomo.

aplicar los conocimientos teóricos aprendidos al contexto jurídico-político de la Unión; que posean la capacidad de comprensión crítica de las consecuencias de la integración española en la Unión Europea y del modo en que interaccionan el Derecho de la UE y el Derecho español.

En cuanto a los contenidos del programa, se incluye la evolución histórica y características principales de la Unión Europea, el sistema institucional, el ordenamiento jurídico, el sistema jurisdiccional, los derechos fundamentales, la Política Exterior y de Seguridad Común y el Espacio de Libertad, Seguridad y Justicia organizados en seis módulos y catorce lecciones.

#### LOS MATERIALES DE ESTUDIO: EL MANUAL Y LAS GUÍAS DE CLASES PRÁCTICAS

La implantación del cursado obligatorio de la asignatura a comienzos de los años 90 trajo como consecuencia que comenzaran a escribirse más manuales de estudio destinados a los estudiantes de Licenciatura (y Máster). Hasta ese momento era escasa la bibliografía de este tipo producida por catedráticos españoles. Encontramos como antecedente más remoto la primera edición del *Manual de Derecho de la Comunidad Europea* de Carlos Molina del Pozo, que fue editado en el año 1986. Con el tiempo fue ampliándose significativamente la oferta.

Una de las características de estos trabajos es su rápida desactualización, producto de los sucesivos cambios en el Derecho originario y derivado y en la membresía de la Unión Europea. Esto produjo necesariamente que de las obras más antiguas hoy se conozcan varias ediciones (y en algunos casos una gran cantidad de reimpressiones). No son muchas las que se encuentran actualizadas con las novedades introducidas por el Tratado de Lisboa en 2007.

En líneas generales, los trabajos analizados presentan bastante unidad en cuanto a la organización con la que se expone la información. Se analizan los aspectos históricos del proceso de integración, la naturaleza jurídica, los derechos fundamentales, los derechos de ciudadanía, el sistema institucional, el ordenamiento jurídico de la Unión y su vinculación con el ordenamiento jurídico nacional, el sistema jurisdiccional, la acción exterior y el espacio de seguridad, libertad y justicia. En algunos

trabajos, más extensos, se llegan a presentar políticas específicas. En general no se recurre al auxilio de disciplinas como la Ciencia Política o la Economía para ampliar las herramientas analíticas desde donde abordar el estudio de la integración regional. Salvo con algunas excepciones, no se presentan las teorías de la integración o elementos de economía de la integración.

Si bien la mayoría de estos trabajos están puestos a disposición de los alumnos como material de estudio de la asignatura, puede apreciarse que algunos de ellos son muy extensos y requieren necesariamente de un recorte (en temas y en extensión) por parte de los alumnos al momento de cursar la asignatura. Los alumnos manifiestan que para estudiar, en algunos casos, recurren al uso de resúmenes o esquemas utilizados por los profesores en sus clases, y en otros, se apoyan en los manuales.

Las obras que presentamos y que se listan en este apartado constituyen un material disponible para alumnos en un buen número de bibliotecas de universidades españolas. Podemos decir que es el material que utilizan los alumnos para estudiar el Derecho de la Unión Europea en España:

- Molina del Pozo, Carlos F., *Derecho de la Unión Europea*, 2ª ed., Madrid, Reus, 2011.

El libro es la versión en *Manual del clásico Tratado de Derecho Comunitario Europeo*. Está actualizado con el Tratado de Lisboa y presenta en treinta lecciones y seiscientas páginas la génesis histórica del proceso de integración, los tratados constitutivos, la naturaleza jurídica de la Unión Europea y sus competencias, el sistema institucional, las fuentes y características del Derecho de la Unión Europea, los aspectos de su aplicación en los ordenamientos jurídicos nacionales, las libertades comunitarias, las políticas sectoriales, y el espacio de libertad, seguridad y justicia, y la política exterior y de seguridad común.

- Molina del Pozo, Carlos F., *Tratado de Derecho de la Unión Europea*, Madrid, La Ley, 2011.
- Molina del Pozo, Carlos F., *Tratado de Lisboa (TUE, TFUE y Carta de Europa de Derechos Fundamentales)*, Madrid, Ramón Areces (UNED), 2011.

- Gutiérrez Espada, Cesáreo y María José Cervell Hortal, *La adaptación al Tratado de Lisboa (2007) del sistema institucional decisorio de la Unión, su acción exterior y su personalidad jurídica*, Granada, Comares, 2010.

El libro está escrito por profesores de la Universidad de Murcia y tiene una extensión de 132 páginas. Constituye una actualización de Gutiérrez Espada, Cesáreo, *El sistema institucional de la Unión Europea*, 2ª ed., Madrid, Tecnos, 1993. En la primera parte desarrolla las implicancias del Tratado de Lisboa para el sistema institucional europeo. En la segunda, se centra en el nuevo rol de los Parlamentos nacionales y en el derecho de iniciativa ciudadana. En la tercera parte presenta el servicio europeo de acción exterior y la personalidad jurídica internacional de la Unión Europea. En la cuarta parte analiza las implicancias de las posiciones de Irlanda y Chequia en cuanto al proceso de ratificación del tratado.

- Mangas Martín, Araceli y Diego Liñán Nogueras, *Instituciones y Derecho de la Unión Europea*, 6ª ed., Madrid, Tecnos, 2010.

Este libro de 580 páginas, que ya alcanza su sexta edición, es uno de los más citados como bibliografía indicada en los programas de la asignatura Derecho de la Unión Europea. Su primera edición data de 1996. La Profesora Mangas Martín es Catedrática de Derecho Internacional Público de la Universidad de Salamanca y una de los mayores referentes entre los profesores de Derecho Internacional que se han abocado al estudio del Derecho Europeo.

En la primera parte, que se denomina Cuestiones Históricas y Generales, se introduce el proceso histórico de la integración europea, se analiza su “naturaleza jurídica”, su régimen de competencias, los derechos humanos, las libertades fundamentales y el estatuto de ciudadanía de la Unión. También se presenta el “Espacio de Libertad, Seguridad y Justicia”. La segunda parte desarrolla el sistema institucional y el financiamiento de la Unión Europea. La tercera parte se ocupa del ordenamiento jurídico y la cuarta del sistema jurisdiccional. En la quinta parte se analiza la aplicación en España del Derecho de la Unión Europea y la sexta y última está destinada a presentar la acción exterior de la Unión Europea.

- Abellán Honrubia, Victoria y Blanca Vilà Costa (directoras) y Andreu Olesti Rayo (coordinador), *Lecciones de Derecho Comunitario Europeo*, 6ª ed., Barcelona, Ariel Derecho, 2011.

Es una obra colectiva de profesores de la Universidad de Barcelona, dirigida por Victoria Abellán Honrubia y Blanca Vilà Costa y coordinada por Andreu Olesti Rayo. Abellán Honrubia y Vilà Costa son dos reconocidas profesoras de la Universidad de Barcelona. Son autoras también de un manual de prácticas para la enseñanza del Derecho Comunitario de mucha difusión en España.

Tiene 12 capítulos y 400 páginas. El capítulo I, “La Unión Europea y sus miembros”, aborda el estudio de los orígenes de la UE y el procedimiento de adhesión. En el capítulo II, “El proceso de unión política europea”, aborda el estudio de la cooperación política europea, los presupuestos para la unión política y los aspectos de ésta receptados en el Tratado de la UE, como ser los vinculados a la ciudadanía, los derechos humanos, la política exterior y de seguridad común y el espacio de libertad, seguridad y justicia. Los capítulos III y IV, “Estructura orgánica”, abordan el estudio de las Instituciones y otros órganos. Los capítulos V, VI y VII se ocupan de analizar las fuentes, características y aplicación del ordenamiento jurídico comunitario. En el capítulo VIII se presenta la integración económica a través del mercado común y la unión económica y monetaria. Los capítulos IX y X analizan las libertades comunitarias: libre circulación de mercancías, de capitales, de personas y de servicios. En el capítulo XI se presentan las políticas comunitarias y en el XII las relaciones exteriores de la CE.

- Alonso García, Ricardo, *Sistema jurídico de la Unión Europea*, 2ª ed., Cizur Menor, Thomson Reuters-Civitas, 2010.

Ricardo Alonso García es Catedrático de Derecho Administrativo y de Derecho Comunitario en la Universidad Complutense de Madrid y Director del Instituto de Derecho Europeo e Integración Regional de la misma universidad. El trabajo tiene 361 páginas y está organizado en seis capítulos más un anexo de la jurisprudencia citada. Analiza la naturaleza y evolución histórica de la Unión Europea, la distribución del poder decisorio, las fuentes del Derecho

de la Unión, el control jurisdiccional, la interacción con los derechos nacionales y la protección de los derechos fundamentales.

- Díez Moreno, Fernando, *Manual de Derecho de la Unión Europea*, 5ª ed., Navarra, Civitas-Thomson Reuters, 2009.

La presente edición está adaptada al Tratado de Lisboa. Es un extenso volumen de 1236 páginas, organizado en una parte general y otra especial, con cincuenta y cuatro capítulos organizados en seis libros. En la parte general, libro primero, capítulos I a IX, siguiendo a Cartou, se aborda el análisis de la Unión Europea desde la historia del pensamiento y la perspectiva histórica. También, aunque brevemente, se analiza el proceso de integración europeo desde una perspectiva económica y politológica, contextualizándola en el marco de la globalización y la reconfiguración de la noción de estatidad. También aborda lo que denomina una aproximación jurídica y estratégica. Estos enfoques no superan una extensión de diez páginas. Luego se presenta la evolución de los tratados constitutivos y los derechos de los ciudadanos europeos con referencia a la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión. El libro segundo abarca los capítulos X a XIV que presentan el sistema institucional. El libro tercero, capítulos XV y XVI, analiza las fuentes y las características del Derecho Comunitario. El libro cuarto, capítulos XVII a XIX, presenta el sistema jurisdiccional. El libro quinto, capítulos XX a XXII, trata temas del sistema económico, presupuestario y financiero. El libro sexto, último de la parte general, se ocupa en el capítulo XXIII de la CAECA y la CEEA. La parte especial está destinada a analizar las competencias de la Unión (libro primero, capítulo XXIV), el mercado interior (libro segundo, capítulos XXV a XXXIV), la Unión Económica y Monetaria (libro tercero, capítulos XXXV y XXXVI), las políticas sectoriales (libro cuarto, capítulos XXXVII a L), el espacio de libertad, seguridad y justicia (libro quinto, capítulo LI) y la política exterior de la Unión Europea (libro sexto, capítulos LII a LIV).

- Linde Paniagua, Enrique y otros, *Iniciación al Derecho de la Unión Europea*, 5ª ed., Madrid, Colex, 2010.

Este libro es el resultado de una obra colectiva de los profesores de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) Enrique Linda Paniagua, Pilar Mellado Prado, Pedro Pablo Miralles Sangro, Mariano Bacigalupo Saggese, Carmen Fernández Rodríguez y Jesús Ángel Fuentetaja Pastor. La primera edición es del año 2000 y la quinta edición, que aquí se comenta, incorpora las novedades introducidas por el Tratado de Lisboa. Tiene 276 páginas. Analiza los caracteres de la Unión Europea después del Tratado de Lisboa y la democracia como principio fundacional de la Unión Europea. Luego presenta las Instituciones y órganos consultivos, las fuentes del Derecho y a continuación lo que denomina como el sistema de garantías: controles políticos, jurídicos y el control jurisdiccional.

- Calvo Hornero, Antonia, *Fundamentos de la Unión Europea*, Madrid, Ramón Areces (UNED), 2009.

La Profesora Calvo Hornero es Catedrática de Economía Aplicada en la UNED. El libro tiene 413 páginas donde desarrolla los fundamentos económicos, históricos y políticos de la Unión Europea. Tiene un interesante planteo didáctico que incorpora cuadros, resúmenes, términos clave y temas de reflexión, además de la bibliografía, por cada una de las unidades temáticas. Existe otro de la misma autora sobre la organización de la Unión Europea, del año 2007, que no está actualizado con los cambios introducidos por el Tratado de Lisboa.

- Mengozzi, Paolo, *Derecho Comunitario y de la Unión Europea*, Madrid, Tecnos, 2000.

Paolo Mengozzi es Profesor de Derecho Internacional y Titular de la Cátedra Jean Monnet de Derecho de las Comunidades Europeas de la Universidad de Bolonia, fue Subsecretario de Estado de Industria y Comercio durante el semestre de la presidencia italiana del Consejo; miembro del grupo de reflexión de la Comunidad Europea sobre la Organización Mundial del Comercio (OMC), Director de la sesión 1997 del Centro de Investigaciones de la Academia de Derecho Internacional de La Haya consagrada a la OMC y Juez del Tribunal de Primera Instancia desde 1998 hasta 2006. Actualmente es Abogado General del Tribunal de Justicia de la Unión Europea.

El libro tiene diez capítulos y 472 páginas. La edición no está actualizada con los cambios producidos por el Tratado de Lisboa. El capítulo primero, "Derecho Comunitario y Derecho de la Unión", presenta el desarrollo histórico del proceso de integración y analiza la estructura del Tratado de la UE (recuérdese la fecha de edición), los principios fundamentales y brevemente los órganos y las actividades, las que luego desarrolla más ampliamente en el capítulo II. Además, este capítulo contiene la presentación de la PESC, la cooperación policial y judicial, la cooperación reforzada, y aborda el análisis de la naturaleza de la UE. El sistema institucional se presenta en el capítulo II, y en el III se aborda el sistema de competencias. El capítulo IV analiza las características del Derecho Comunitario, contrastando las opiniones del TJUE con las de la Corte Constitucional Italiana. En el capítulo V, "Los actos de las Instituciones Comunitarias", continúa analizando las características del Derecho Comunitario y particulariza en la aplicación de los actos comunitarios en Italia. El capítulo VI, "El contencioso comunitario", analiza los diversos recursos judiciales en el sistema judicial comunitario. El capítulo VII se ocupa de analizar cómo deben integrarse las lagunas del Derecho Comunitario. En el capítulo VIII se analiza la ciudadanía de la Unión y las libertades del mercado único. El capítulo IX aborda el estudio de las normas sobre competencia, y el último capítulo, el X, analiza las relaciones exteriores.

- Andrés Sáenz de Santa María, Paz y otros, *Introducción al Derecho de la Unión Europea*, 2ª ed., Madrid, Eurolex, 1999.

Paz Andrés Sáenz de Santa María es Catedrática de Derecho Internacional Público de la Universidad de Oviedo. Los coautores son Javier González Vega, Profesor Titular de Derecho Internacional Público de la Universidad de Oviedo, y Bernardo Fernández Pérez, Profesor Asociado de Derecho Comunitario Europeo de la misma universidad.

Este libro tiene 768 páginas. Su segunda edición es de 1999, por lo que está muy desactualizada. Está organizado en diecisiete capítulos. El primero es de carácter introductorio y aborda, desde la perspectiva del Derecho Internacional Público, la caracterización

de los procesos de integración regional y describe las organizaciones de cooperación en Europa luego de la Segunda Guerra Mundial y la génesis histórica de la Unión Europea. El segundo capítulo está destinado a desarrollar el “Concepto, los caracteres generales y los principios básicos de la Unión Europea”. Del capítulo tres al siete desarrolla las Instituciones y otros órganos. En el capítulo ocho se ocupa de las relaciones interinstitucionales y el procedimiento comunitario de toma de decisiones. El sistema de financiación es abordado en el capítulo nueve. En el diez se presenta la “acción exterior”. El capítulo once aborda el estudio de las fuentes del Derecho Comunitario y en el doce las relaciones entre el Derecho Comunitario y los derechos nacionales. En el capítulo trece se desarrolla cómo ha sido interpretado y aplicado el Derecho Comunitario por el Tribunal de Justicia de la Unión Europea. Los dos capítulos siguientes, catorce y quince, se dedican a analizar el impacto del proceso de integración europeo en España. Los dos últimos capítulos del libro se ocupan del mercado interior europeo y de las políticas comunitarias.

- Escobar Hernández, Concepción (Directora), *Instituciones de Derecho Comunitario*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2006.

La Directora es Catedrática de Derecho Internacional Público de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). El libro tiene 238 páginas y está organizado en catorce capítulos, y dada su fecha de edición, no incorpora las novedades introducidas en el Tratado de Lisboa. El manual es presentado como un recurso didáctico en el marco de los cambios curriculares producidos por la adaptación del sistema de educación superior español al Proceso de Bolonia. Analiza la evolución histórica sobre la base de las categorías de ampliación y profundización y su naturaleza jurídica. Se ocupa de los procesos de adhesión, el sistema de competencias, la ciudadanía y los derechos fundamentales, el sistema institucional, los procesos de decisión, las fuentes del Derecho Comunitario, las relaciones del Derecho Comunitario con los derechos nacionales y el sistema jurisdiccional.

- Louis, Jean Víctor, *El ordenamiento jurídico comunitario*, 5ª ed., Bruselas, Colección Perspectivas Europeas de la Comisión Europea, 1993.

El Profesor Jean Víctor Luis es Catedrático de la Universidad Libre de Bruselas. Dada la fecha de su edición, el libro está muy desactualizado. No se pudo constatar que existieran ediciones posteriores. Tiene 258 páginas y está organizado en tres capítulos que analizan las características específicas de las Comunidades, las fuentes del Derecho Comunitario y sus relaciones con los derechos nacionales. No aborda el análisis de las instituciones.

- Iglesias Cabero, Manuel, *Fundamentos de Derecho Comunitario Europeo*, 2ª ed., Madrid, Colex, 1995.

Manuel Iglesias Cabero ha sido Magistrado del Tribunal Supremo. El libro, dada su fecha de edición, está desactualizado. No se pudieron encontrar ediciones posteriores. Tiene 336 páginas y está organizado en dieciocho capítulos que abordan la génesis histórica, la naturaleza jurídica, las competencias, las instituciones, los recursos judiciales, el funcionamiento de las instituciones, las fuentes del Derecho Comunitario, sus características, las relaciones con el Derecho español, la cooperación judicial, el sistema de adhesión de nuevos Estados y las libertades comunitarias.

- Peláez Marón, José Manuel, *Lecciones de instituciones jurídicas de la Unión Europea*, Madrid, Tecnos, 2000.

José Manuel Peláez Marón fue Profesor Emérito de la Universidad de Sevilla y ha fallecido recientemente. Ha sido Catedrático de Derecho Internacional Público y Catedrático Jean Monnet de Derecho Comunitario Europeo. El trabajo está desactualizado dada la fecha de su edición y no se pudo comprobar la existencia de nuevas ediciones. Cuenta con 332 páginas y diez capítulos, los que abordan el análisis de la noción de Europa a lo largo del tiempo y los aspectos de la génesis histórica del proceso de integración europeo, la distribución de competencias entre la Comunidad y los Estados, la estructura orgánica, el ordenamiento jurídico comunitario, la relación de éste con los ordenamientos jurídicos nacionales y particularmente con el español, los mecanismos de control, las libertades

comunitarias, las políticas específicas del proceso, las relaciones externas y la cooperación en temas de justicia e interior.

- Robles Morchón, Gregorio, *Elementos de Derecho Comunitario*, Madrid, Mapfre, 1996.

Robles Morchón es Catedrático de Filosofía del Derecho en la Universidad de las Islas Baleares y Profesor de Derecho de la Unión Europea en la Fundación Mapfre-Estudios en Madrid. Dado el año de edición, el libro está desactualizado y no se conocen nuevas ediciones. Tiene 311 páginas y está organizado en veintiún capítulos. Tiene dos capítulos destinados a la reflexión sobre el Derecho Comunitario como disciplina científica y sus temas y conceptos básicos. Además analiza el desarrollo histórico del proceso de integración europeo, las instituciones, el ordenamiento jurídico comunitario y el sistema de protección jurisdiccional.

- Sánchez, Víctor y María Julia Barceló, *Lecciones de Derecho de la Unión Europea*, Barcelona, Bosch, 2008.

Este libro de 347 páginas está presentado como un trabajo destinado a abordar el estudio del Derecho de la Unión Europea en el marco de las modificaciones curriculares del Proceso de Bolonia. Si bien su fecha de edición es posterior a 2007, no incluye las modificaciones introducidas por el Tratado de Lisboa. Se desconoce si han presentado una nueva edición. Son veintiséis lecciones que abordan, con ejemplos, cuestiones como qué es la Unión Europea, su configuración histórica, los miembros y los procesos de ampliación, los objetivos, los pilares, las competencias, la cooperación reforzada, el modelo organizativo, las instituciones y otros órganos, las formas de creación del derecho, el presupuesto, las características del Derecho Comunitario, las relaciones con los derechos nacionales, la tutela judicial y las libertades comunitarias.

- Isaac, Guy, *Manual de Derecho Comunitario General*, 5ª ed., Barcelona, Ariel Derecho, 2000.

La presente obra, escrita en francés y traducida al español, puede considerarse un material clásico de estudio del Derecho Comunitario, citado ampliamente en los programas de las asignaturas de Derecho Comunitario Europeo en muchas universidades españolas.

Guy Isaac fue Rector de la Universidad de Ciencias Sociales de Toulouse y de la Academia de Clermont-Ferrand y ha sido profesor del Colegio de Europa en Brujas.

En el capítulo preliminar presenta las Comunidades Europeas y la Unión Europea. La Primera parte, denominada “El sistema institucional de las Comunidades Europeas”, tiene cuatro capítulos que analizan el “Estatuto y competencias”, la “Estructura institucional”, los “Medios de acción de las Comunidades” y “Las relaciones exteriores de las Comunidades”. La Segunda parte, “El sistema jurídico de las Comunidades Europeas”, cuenta con tres capítulos sobre “Fuentes de Derecho Comunitario”, “Caracteres del Derecho Comunitario” y “La aplicación del Derecho Comunitario”. La Tercera parte, “El sistema judicial de las Comunidades Europeas”, tiene tres capítulos sobre “Los rasgos generales y las jurisdicciones comunitarias”, “Los recursos directos ante el Tribunal de Justicia” y “La cooperación judicial en las Comunidades Europeas”. En la Conclusión general analiza la naturaleza de las Comunidades Europeas.

## LA ENSEÑANZA PRÁCTICA

La tendencia a incorporar la enseñanza práctica en los estudios de Derecho es anterior a los impulsos que acompañan las reformas del Plan Bolonia y el nuevo Grado en Derecho. Ya en los noventa, se impulsaron reformas al tradicional Plan de Estudios de 1953 que pretendían incorporar las clases prácticas y una organización más flexible del currículum. Lo cierto es que, en la actualidad, la planificación de la enseñanza de esta materia debe realizarse sobre la base de una estructura de clases teóricas y prácticas. En la mayor parte de los casos relevados la asignatura tiene un alto porcentaje de clases prácticas que pueden alcanzar el 50% del total de las clases presenciales. Para las clases prácticas los grupos grandes en los que se imparten las clases teóricas, cuyo número máximo depende de la universidad de que se trate, se dividen en grupos que alcanzan aproximadamente uno 30 alumnos. Las prácticas pueden consistir, por ejemplo, en el análisis de algún documento o jurisprudencia en forma individual o grupal, la elaboración de comentarios sobre dicho

material, la presentación por escrito y también en forma oral en la clase, a cargo del grupo responsable de la tarea, y una sesión de debate con el resto de los alumnos luego de finalizada la exposición.

Es habitual que los profesores distribuyan guías de prácticas, donde se consignan los temas para cada clase práctica, se presenta la fuente documental a utilizar y en algunos casos se incorporan guías de lectura o de consignas para que los alumnos realicen las actividades.

Estas disposiciones curriculares tendentes a incorporar la enseñanza práctica chocan en algunos casos con las dificultades de los docentes para asimilar metodologías de enseñanza que no han sido tradicionales en los estudios de Derecho. También implican muchas dificultades si se aborda la tarea en forma aislada, asumiendo las actividades de corrección de un volumen extraordinario de trabajos escritos. El trabajo en estas clases prácticas supone la factibilidad de poder conformar un equipo de trabajo docente con la asistencia de docentes en formación.

Los estudiantes señalan que las clases prácticas son útiles para aprender, pero cuando cursan muchas asignaturas juntas es muy complicado seguirlas y poder cumplir con la presentación de los trabajos. En algunas circunstancias estas clases prácticas son destinadas por los profesores a completar el dictado de los temas teóricos que no pudieron ser explicados por falta de tiempo.

Los estudiantes también señalan que la forma de abordar las clases prácticas por parte de los profesores es variada: algunos hacen leer una sentencia y formular comentarios (en la clase, en forma individual o en grupos, o en la casa y con la presentación de un trabajo escrito). Las clases teóricas son mayormente expositivas, en algunas los docentes recurren al uso de dispositivos didácticos como el data show.

Los docentes que han sido identificados por los alumnos como los más significativos para su formación recurren al uso de ejemplos cuando dan clases teóricas y presentan actividades prácticas acompañadas de guías con suficientes orientaciones para que los alumnos puedan saber cuál es el objetivo de la actividad y el producto esperado.

Con la implantación progresiva del Grado en Derecho, desde 2007, han ido apareciendo más "libros de prácticas".

Al ya clásico libro de Abellán Honrubia, *Prácticas de Derecho Comunitario Europeo*, cuya primera edición apareció en el año 1994, se han ido incorporando otros trabajos pensados para ser soporte de las clases prácticas.

Estos trabajos pueden ser básicamente clasificados en dos tipos. Por un lado, encontramos aquellos que reúnen material sustantivo para el trabajo en clase, como textos de tratados o jurisprudencia. Los hay que sólo listan en forma cruda los documentos y los hay también que seleccionan partes de los textos, los agrupan por temas al igual que con la jurisprudencia, organizándola temáticamente y extractando las partes más relevantes. Por otro lado, encontramos libros de clases prácticas, que desarrollan los temas del programa, a través de propuestas de actividades que pueden ser asumidas por los docentes. Estos trabajos pueden estar organizados en “lecciones”, para acompañar las clases, y cada una de éstas puede consistir en una presentación de contenidos informativos para contextualizar el documento que se presenta, unas consignas para trabajar sobre el documento y alguna guía de bibliografía.

A continuación se listan y comentan algunos de estos materiales:

- Alonso García, Ricardo, *Derecho de la Unión Europea. Textos y materiales*, Navarra, Thomson Reuters-Civitas, 2010. Este libro integra una colección denominada “Textos y Materiales” de la mencionada editorial. Reúne fuentes documentales primarias de las distintas materias, con explicaciones y referencias bibliográficas.
- Abellán Honrubia, V. y otros, *Prácticas de Derecho Comunitario Europeo*, 2ª ed., Madrid, Tecnos, 2003. Está organizado en 32 prácticas (28 en la primera edición de 1994). Cada una de ellas aborda un aspecto medular del proceso de integración, o de temas del Derecho Internacional Público con pertinencia para el Derecho Comunitario. Incluye conceptos generales, fuentes normativas y documentales, bibliografía y textos a examinar. Cada práctica concluye con orientaciones indicativas sobre posibles aspectos a considerar. Los autores son profesores catalanes, de diversas universidades.
- AA. VV., *Cuadernos pedagógicos sobre la Unión Europea. El porqué y el cómo de la Unión Europea*. Primero, Madrid, Estudios de Política Exterior SA, 2010.

- AA. VV., *Cuadernos pedagógicos sobre la Unión Europea. La acción exterior de la Unión Europea*. Segundo, Madrid, Estudios de Política Exterior SA, 2010.
- AA. VV., *Cuadernos pedagógicos sobre la Unión Europea. La Europa económica*. Tercero, Madrid, Estudios de Política Exterior SA, 2010.  
Este material, elaborado con el apoyo de la representación en España de la Comisión Europea, por la Secretaría de Estado para la Unión Europea y por el Ministerio de Educación, es concebido como un material de apoyo para el alumno y una herramienta para el profesor. Consta de dos partes. Una en papel, con tres cuadernillos que reúnen artículos de analistas políticos sobre asuntos europeos, en temas históricos e institucionales, política exterior y economía. Además son acompañados por un CD que contiene actividades de exploración que buscan promover una lectura comprensiva de los artículos y ejercicios didácticos con tres niveles de dificultad.
- Carrera Hernández, Jesús y otros, *Jurisprudencia básica del Tribunal de Justicia de las Comunidades Europeas*, Madrid, Tecnos, 2000. Es una selección de sentencias del Tribunal de Justicia de la Unión Europea. Los casos se presentan abreviados, con una exposición previa de los hechos más significativos y titulados con el nombre por el que se la conoce en forma habitual. Se presentan, entre sentencias y dictámenes, más de cien documentos.
- Alonso García, Ricardo, *Las sentencias básicas del Tribunal de Justicia de las Comunidades Europeas*, 3ª ed., Navarra, Thomson-Civitas, 2006. Este trabajo cuenta con un completo estudio preliminar introductorio, presenta una bibliografía básica y la composición histórica del Tribunal de Justicia. La denominada parte documental contiene la presentación de la jurisprudencia seleccionada, agrupada bajo los siguientes títulos: “La naturaleza de la integración europea”, “Competencias y proceso decisorio”, “Fuentes”, “Sistema jurisdiccional” y “Relaciones con los Derechos de los Estados miembros”. Las sentencias se transcriben sin los hechos, tal como han sido publicadas por el Tribunal.

- Bou Franch, Valentín y María Cervera Vallterra, *Normativa y jurisprudencia básica del Derecho Comunitario Europeo*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2010. Este trabajo presenta tratados, documentos fundamentales y extractos de sentencias, agrupados siguiendo el índice clásico de presentación de la asignatura.
- Molina del Pozo, Carlos F. y Chrysoula Archontaki, *Materiales para el estudio práctico del Derecho de la UE*, Madrid (en prensa).

Cabe mencionar, por último, que en la Universidad de Extremadura un equipo docente ha desarrollado un material de estudio de Derecho Europeo adaptado al Espacio Europeo de Educación Superior. Este proyecto fue financiado por la Universidad y estuvo bajo la dirección del Profesor José Ángel Camisón Yagüe. Todavía no está publicado. Es un texto docente que incluye un resumen del tema, una breve descripción del mismo y una serie de prácticas para cada uno de esos temas. A su vez, al inicio de cada tema tiene una guía didáctica que explica cómo estudiar esos temas. El equipo de trabajo fue interdisciplinario, incluyendo a los profesores de las tres áreas del Derecho que imparten la asignatura y contó con la asistencia técnica de una pedagoga de la universidad del área de formación del profesorado. La idea fue contar con un consenso básico entre los profesores de las diferentes áreas sobre cuáles son los materiales que los alumnos deben leer para que en el desarrollo de la clase cada profesor pueda hacer más incidencia en unos u otros. Este material comenzará a utilizarse en el primer cuatrimestre de 2011.

## PARA FINALIZAR

La enseñanza del Derecho de la Unión Europea ha ido adquiriendo mayor centralidad en el currículum, en la medida que España se incorporó a la Unión Europea y fue afectándose el sistema de fuentes del Derecho. Hoy no puede comprenderse el sistema jurídico español si no se tiene una sólida formación en Derecho de la Unión Europea y se conocen las competencias de las Instituciones y las formas de producir, interpretar y aplicar las normas jurídicas de la integración regional. Esta realidad cruza transversalmente a todas las áreas del Derecho y requiere que, además de un abordaje puntual en una asignatura específica, los

profesores de las distintas asignaturas conozcan en profundidad y aborden el estudio del Derecho de la Unión Europea. Es posible que esta realidad continúe profundizándose en la medida que los Estados nacionales transfieran nuevas competencias a las Instituciones europeas.

En España, la docencia e investigación sobre el Derecho de la Unión Europea se centró fundamentalmente en tres ramas del Derecho que obtuvieron el reconocimiento para impartir las enseñanzas sobre estos temas, aunque como señalamos en el párrafo anterior, en la actualidad esto ha ido ampliándose en los hechos a otras ramas.

Al no haberse optado por conformar una rama autónoma y equipos docentes integrados, se puede apreciar que las diferencias de enfoques entre internacionalistas, administrativistas y constitucionalistas se han profundizado y, en algunos casos, esto ha dificultado la construcción de los diálogos que permitan una mirada más interdisciplinaria, que sobre la base de reconocer lo valioso de esa diversidad de enfoques, enriquezca la capacidad de comprensión del proceso de integración regional.

En cuanto a las prácticas de enseñanza, se puede observar que las reformas impulsadas a partir del Proceso de Bolonia, más allá de los impactos que traigan en la calidad y pertinencia de la formación jurídica en España, lo que habrá que evaluar en un futuro próximo, ha movilizó reflexiones sobre cómo se enseña el Derecho que han ido decantando en una abundante producción de trabajos sobre enseñanza del Derecho y que, a modo de hipótesis, ya que no ha sido objeto de la presente investigación, podría aventurarse que ha tenido algún impacto en las prácticas docentes en las aulas.

Como señalamos al comienzo, este trabajo trata de aportar experiencias que puedan constituirse en relevantes para la tarea de enseñar el Derecho de la Integración Regional en Argentina. No hemos pretendido de modo alguno intentar narrar modelos a seguir o prácticas a trasponer en nuestra realidad. No es un catálogo de buenas prácticas. Simplemente se trata de presentar algunas experiencias de quienes llevan varias décadas haciendo algo que puede constituirse en un punto de referencia, para seguir o desechar. O simplemente que nos ayude a recorrer nuestro propio camino en la tarea de provocar el interés y la pasión en nuestros estudiantes.

Edith Litwin nos decía que “el pensamiento apasionado se vincula con el deseo por llegar a lo que todavía no se llegó y a la imaginación, que como parte de la inteligencia nos permite aventurar relaciones y proyectarlas de manera original. Se trata, entonces, de entender que la enseñanza debería ser promotora del pensamiento apasionado –que incluye el deseo y la imaginación– para provocar una educación comprometida con la sociedad que a su vez dotará de significado la vida de los niños y de los jóvenes”.<sup>17</sup>

<sup>17</sup> LITWIN, Edith, *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*, Buenos Aires, Paidós, 2008, p. 29.

Fecha de recepción: 05-05-2011.

Fecha de aceptación: 15-06-2011.

## ¿Soy un “blawgger” o un abogado que da clases?\*

ALBERTO BOVINO\*\*

### RESUMEN

El presente trabajo se propone desarrollar el uso de los blogs en el ámbito del Derecho y la docencia. Con esta nueva herramienta tecnológica y de difusión, los alumnos tienen el espacio de tomar un rol activo en el desarrollo de las clases del currículo. Asimismo, se abre el campo para el debate e intercambio de ideas, el presente trabajo hace un recorrido por los *blawgs* más conocidos del mundo legal.

### PALABRAS CLAVE

*Blawgger* - blog - *blawg* - Abogado que da clases (AQDC) - Web - tecnologías de la información y de la comunicación (TIC).

### ABSTRACT

The present work proposes to develop the use of the blogs in the area of the Law and the teaching. With this new tool of technology and

\* En este trabajo utilizaremos los términos que habitualmente se usan en la blogósfera. La palabra “blogósfera” designa la totalidad de los *weblogs*, *blogs* o bitácoras de la Red. En la práctica, opera como una subred dentro de la Red, por los vínculos que se conforman entre distintos círculos de *blogs*. El término *blawgger*, por otra parte, designa a los *bloggers* jurídicos. Debo agradecer, como lo hago diariamente, a mi grupo de auxiliares docentes, sin los cuales ya ni siquiera podría ser un AQDC. Ellos son los abogados Edgardo Salatino, Tamara Tobal, Esteban Chervin, Cristian Penna, Maximiliano Medina, Luciana Pierbatistti, Josefina Minatta, Agustín Cavana y Mauro Lopardo.

\*\* Abogado, Universidad de Buenos Aires. *Master in Laws*, Columbia University School of Law. Profesor Regular de Derecho Penal y Procesal Penal, Universidad de Buenos Aires.

of diffusion, the students have the space of taking an active role in the development of the classes of the curricula. Likewise, the field is opened for the debate and exchange of ideas, the present work does a tour for the *blawgs* most known about the legal world.

### KEY WORDS

Blawgger - blog - blawg - Attorney who gives lessons (AWGL) - web - technologies of the information and of the communication (TIC).

Yo detesto el bloc, estoy en contra del bloc. No hay pelotudo que no tenga un bloc, y ponelo en negrita.

José Pablo Feinman, entrevista subida al sitio YouTube

## I. UN ABOGADO QUE DA CLASES

### 1. INTRODUCCIÓN

El título de este trabajo, sin mayores pretensiones que contar nuestra breve pero intensa experiencia en el uso de los *blogs*, viene de algunas discusiones que hemos tenido con Tomás Marino, estudiante de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Mar del Plata, autor del *blog*: “Quiero ser Abogado”,<sup>1</sup> quien ha acuñado la distinción entre “docentes” y “abogados que dan clase”. En una de las muchas entradas en la que Tomás se ocupa de realizar un análisis crítico de los métodos de enseñanza del Derecho, señaló:

“La distinción entre abogado docente y abogado que da clase nos pertenece y no se la imputamos al autor. El hecho de que un abogado vaya a una facultad y le paguen por estar en un aula, no implica que se haga merecedor del rótulo de docente que, creemos, implica algo más que eso”.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> [En línea] <<http://quieroserabogado.blogspot.com/>>.

<sup>2</sup> MARINO, Tomás, *Cómo estudiar Derecho sin hastiarse* [en línea] <<http://quieroserabogado.blogspot.com/2008/05/cmo-estudiar-derecho-sin-hastiarse.html>>.

Un tiempo después, para provocar un poco a Tomás y a otros *bloggers* del círculo que integramos una especie de red de *blogs* jurídicos –o *blawgs*–, subí un *post* con un video en el cual me definía como un “abogado que da clases”.<sup>3</sup> Allí reconocía que no me podía llamar “docente”, por el carácter *amateur* de mi desempeño como profesor universitario, que sólo había tenido tiempo de formarme –y limitadamente– en los contenidos de las materias que debía dictar, y no en la manera de dictarlas.

Sin embargo, debemos aclarar que, tal como nos lo ha señalado expresamente el amigo Tomás Marino, él no utilizó el término “abogado que da clase” en el sentido en que nosotros lo usaremos aquí.<sup>4</sup> Tomás escribió, textualmente:

Al abogado que da clase no le interesa en lo más mínimo el alumno o las ganas de saber tal o cual detalle. Va, firma, da su catequesis en la hora y media, pregunta falsamente por alguna duda que alguien pueda tener y se va a hacer lo que verdaderamente le interesa (todo menos ser docente).

Pero el abogado docente sí responde cuando uno le pregunta. Sí presta libros cuando uno se los pide y sí responde el mail cuando uno se lo escribe. Damos fe de eso y creemos que ayuda mucho; inspira, motiva al alumno. Mario Pergolini siempre dice que hay mucho garca dando vueltas; nosotros decimos que hay muchos buenos docentes abogados dando vueltas también.<sup>5</sup>

En este punto, es necesario aclarar que nos consideramos un “abogado que da clase” por no ser profesores profesionales. Nuestro trabajo cotidiano consiste en el ejercicio particular de la profesión de abogado, no en el de docente. Aun en las mejores condiciones, no creo que podríamos soportar por algo más de un tiempo dedicarnos a la docencia a tiempo completo, pues disfrutamos mucho de nuestro trabajo, más allá de lo que pueda creerse al leer nuestro *blog*.

<sup>3</sup> [En línea] <<http://nohuboderecho.blogspot.com/2009/05/soy-un-abogado-que-da-clase.html>>.

<sup>4</sup> En un comentario a una entrada que hicimos, Tomás nos dijo: “¡No sos un abogado que da clase! Qué cosa che”.

<sup>5</sup> MARINO, Tomás, *Cómo estudiar Derecho sin hastiarse* [En línea] <<http://quieroserabogado.blogspot.com/2008/05/cmo-estudiar-derecho-sin-hastiarse.html>>.

Y ahora sí, antes de seguir hablando de estos debates que se dieron cuando ya no sólo era abogado y formalmente profesor, sino, además, *blawgger*, volvamos atrás en el tiempo de la experiencia personal que trataré de describir.

## 2. “THANKS A LOT, MR. GOOGLE”

Llegué a mi casa y, como siempre, antes de sacarme el abrigo y dejar las cosas que cargaba conmigo en algún lugar aceptable, presioné el botón ubicado en la parte trasera izquierda de mi monitor. A los pocos segundos, luego de escuchar el clásico sonido que hacen esas buenas computadoras que llevan el isotipo de la manzanita al encenderse, se desplegó la pantalla en la cual se me pedía mi clave de usuario. Una vez ingresada ésta, mi buena amiga Zacapa<sup>6</sup> me permitió ingresar y trabajar tranquilo.

Buscando ya no sé qué cosa en la red, me topé con el excelente *blog* de Gustavo Arballo, profesor y jurista pampeano que se ha transformado en una especie de gurú de muchos lectores de *blogs* y *blawggers*. Con su bitácora “Saber leyes no es saber Derecho”,<sup>7</sup> Gustavo se ha transformado en uno de los *blawggers* más reconocidos de la blogósfera de nuestra región. Y así, sin ser demasiado consciente de ello, comencé a navegar en el –para mí– nuevo y desconocido mundo de las bitácoras jurídicas.

A partir de que comencé a leer asiduamente su *blog*, también hice lo propio con el círculo de *blogs* a los que Gustavo remitía en sus recomendaciones y citas. Así fui conociendo *blawgs* tales como el que escriben Roberto Gargarella<sup>8</sup> con la colaboración de Lucas Arrimada, el de Diego Goldman,<sup>9</sup> el de Ramiro Álvarez Ugarte,<sup>10</sup> el de Mariel Leposa<sup>11</sup> y otros.

<sup>6</sup> “Zacapa” se llama mi computadora personal. En el momento en el que nos hemos ubicado en este relato, “Zacapa” era una iMac blanca 17 pulgadas. Hoy es una iMac 24 pulgadas. Y para los mal pensados, sí, efectivamente, el nombre de mi compu fue puesto en honor a ese exquisito ron guatemalteco.

<sup>7</sup> [En línea] <<http://www.saberderecho.com/>>.

<sup>8</sup> [En línea] <<http://seminariogargarella.blogspot.com/>>.

<sup>9</sup> [En línea] <<http://www.diegogoldman.blogspot.com/>>.

<sup>10</sup> [En línea] <<http://www.iusandlaw.blogspot.com/en ese entonces; hoy http://ramiroau.blogspot.com/>>.

<sup>11</sup> [En línea] <<http://www.abogados.com.ar/>>.

Al poco tiempo, terminé creando mi propio *blawg*. Su nombre: “No Hay Derecho”, en honor a la revista que habíamos publicado con varios amigos hace tiempo, un poco antes de graduarnos de abogados.<sup>12</sup> Algunas personas lo nombran como “No Hubo Derecho” porque la dirección es <http://nohuboderecho.blogspot.com/>, pero esa circunstancia se debe al simple hecho de que la dirección <http://nohayderecho.blogspot.com/><sup>13</sup> ya no estaba disponible.<sup>14</sup>

En esos y en otros *blogs* que conocí, o que fueron creados posteriormente, el tema de la enseñanza del Derecho era y es un tema recurrente. Así, en los *blogs* “Iureamicorum”<sup>15</sup> de Gonzalo Ramírez Cleves (Colombia); “Margencultural”<sup>16</sup> de Francisco Barbosa Delgado (Francia); “Quiero Ser Abogado”<sup>17</sup> de Tomás Marino (Mar del Plata); “Apuntes del Subsuelo”<sup>18</sup> de Alejandro Haimovich (Entre Ríos); “Derecho Leído”<sup>19</sup> de Martín Juárez Ferrer (Córdoba) y otros tantos.

A los golpes y con la ayuda de muchos de estos nuevos amigos *blawggers*, mi *blog* personal –“No Hay Derecho”– fue creciendo. Así fue sintetizada su historia en una entrada de “Derecho Leído”:

El nicho de NHD pasa por el Derecho Penal y las discusiones críticas sobre el rol de la pena, y los derechos humanos. Vio la oscuridad el 3/10/2006, y 2008 fue el año de su explosión, con casi un *post* por día.<sup>20</sup>

<sup>12</sup> La Revista “No Hay Derecho” fue un emprendimiento de un grupo de estudiantes y de abogados recién graduados, cuyo primer número fue publicado en septiembre de 1990. El grupo inicial estuvo integrado por: Víctor Abramovich, Martín Abregú, Mary Beloff, Alberto Bovino, Christian Curtis, Ariel Dulizky, Viviana Krsticevic, Adrián Lerer, Martín Moncayo, Daphne Pallópoli, Alejandro Rúa, Roberto Saba, Miguel Sama y Marcelo Sgro.

<sup>13</sup> La dirección pertenece a un *blog* que se llama “Mi Ciudad” y que tiene una sola entrada del 7 de diciembre de 2004. Exótico, ¿no?

<sup>14</sup> Debo confesar que cuando creé mi *blog* personal no tenía ni idea de lo que era un *blog*, pero los distintos contactos que uno va construyendo en estas redes siempre están dispuestos a darnos una mano.

<sup>15</sup> [En línea] <<http://www.iureamicorum.blogspot.com/>>.

<sup>16</sup> [En línea] <<http://margencultural.blogspot.com/>>.

<sup>17</sup> [En línea] <<http://quieroserabogado.blogspot.com/>>.

<sup>18</sup> [En línea] <<http://apuntesub.blogspot.com/>>.

<sup>19</sup> [En línea] <<http://derecholeido.blogspot.com/>>.

<sup>20</sup> [En línea] <<http://derecholeido.blogspot.com/2009/03/pequena-resena-de-grandes-blogs.html>>.

### 3. UN COLOMBIANO FUERA DE SERIE

En el mes agosto de 2008 tomé la idea que aún no había madurado lo suficiente el Profesor colombiano Gonzalo Ramírez Cleves, y organizamos un pequeño encuentro informal de *blawggers* aquí en Buenos Aires. La experiencia fue muy positiva.<sup>21</sup> En el pasado mes de agosto de 2010, se realizó en Bogotá el I Encuentro de *Blawggers*, organizado por el Departamento de Derecho Constitucional de la Facultad de Derecho de la Universidad Externado de Colombia.<sup>22</sup>

El Profesor Ramírez Cleves es un trabajador incansable que, entre otras cosas, fue uno de los principales ideólogos y creadores de un *blog* colectivo llamado “*Blawggers Internacionales*”<sup>23</sup> y, lo que a mi juicio es mucho más importante, del “Catálogo de *Blawgs*”,<sup>24</sup> un *blog* en el cual ya se han registrado más de 300 *blogs* jurídicos.

Así, Gonzalo ha contribuido a consolidar los círculos de conexiones propios de las redes de la blogósfera, no ya a través de los *blawgs*, sino a través del contacto personal y de diversos emprendimientos colectivos.

En este proceso, entonces, nos preguntamos si es que hemos pasado, en nuestro caso, de ser un “abogado que da clases” (AQDC), según la feliz expresión acuñada por el amigo Tomás, a ser un “*blawgger* que da clases” (BQDC). Pero esta calidad recién la podríamos haber adquirido, a nuestro juicio, en el cuatrimestre pasado, es decir, en el primer cuatrimestre de este año.

Y es, precisamente, de esa experiencia de la que queremos hablar en este breve trabajo que carece de cualquier pretensión teórica. Nos limitaremos a contar nuestra intensa experiencia y, seguramente, a tratar de sacar algunas conclusiones a partir de los resultados obtenidos, sin ánimo de establecer leyes universales sino, por el contrario, de hablar de una experiencia muy particular.

<sup>21</sup> Sobre este encuentro [en línea] <<http://iureamicorum.blogspot.com/2008/08/un-xito-la-reunin-de-blawgers-en-buenos.html>>; <<http://www.saberderecho.com/2008/08/beer-n-blawgs-topografa-de-los-blogs.html>>; <<http://quieroserabogado.blogspot.com/2008/08/foto-foto.html>>; <<http://nohuboderecho.blogspot.com/2008/08/encuentro-beer-blogs.html>>.

<sup>22</sup> [En línea] <<http://www.encuentrobb09.blogspot.com/>>.

<sup>23</sup> [En línea] <<http://blawggersinternacionales.blogspot.com/>>.

<sup>24</sup> [En línea] <<http://catalogodeblawg.blogspot.com/>>.

## II. ¿QUÉ PODEMOS HACER CON LA WEB?

### 1. *CONTESTE TODOS LOS CORREOS ELECTRÓNICOS*

Hasta un abogado que da clase es consciente de que las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación -TIC-, desde hace tiempo, han producido profundas transformaciones en las prácticas de relación en muchos ámbitos de la vida social. Uno de estos ámbitos es, sin duda, el educativo y, especialmente, las nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje en todos los campos del saber.

A partir de esta obviedad, creemos que no cuesta mucho utilizar diversas herramientas gratuitas y accesibles a todas las personas que cuentan con acceso a la red, no sólo para facilitar las nuevas metodologías y técnicas del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino, además y especialmente, para reducir algunos de los problemas a los que nos enfrentamos los AQDCs en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

A decir verdad, la primera herramienta informática que utilizamos con nuestro equipo docente, desde ya hace varios años, fue una casilla de correo de Yahoo creada al efecto, a la cual enviábamos el cronograma de lecturas y clases, y todo el material en formato digital que estábamos autorizados a difundir y que los estudiantes debían leer para las clases. La casilla no era para establecer una comunicación interactiva entre los estudiantes y el grupo docente.

Muchos estudiantes reclaman que los AQDCs estemos en comunicación permanente con ellos a través del correo electrónico. Nunca adoptamos esa metodología por varios motivos. En primer término, un tipo de comunicación interindividual como la del correo electrónico no avanza en nada en comparación con la comunicación telefónica -particularmente, creemos que en cierta manera, es un retroceso-, que hoy puede ser reemplazada por programas de acceso gratuito tales como Skype. Por otro lado, resulta claro que muchos de los AQDCs nos sentimos sobrepasados diariamente por el volumen de mensajes que debemos contestar y enviar.<sup>25</sup> Este sistema es la pesadilla del AQDC.

<sup>25</sup> La utilización de un medio de comunicación interpersonal como el correo exige una gran carga de trabajo que se puede solucionar por otras vías. Y si armamos grupos

## 2. EL “BLOG” COMO HERRAMIENTA QUE MINIMIZA MUCHOS PROBLEMAS

Uno de los más graves problemas que tienen docentes y estudiantes en nuestra facultad consiste en el hecho de que las tres horas por semana que damos clases presenciales no permiten un acercamiento individualizado entre quienes integramos los dos grupos.

Nosotros damos clases en el horario de 20 a 21:30, lunes y jueves. La gran mayoría de los estudiantes llegan de otra clase anterior, o salen corriendo al final de la clase para ir a la siguiente. Como cuando termina nuestra clase debe ingresar otro curso, pues en ese horario prácticamente no hay aulas libres en la facultad, ni siquiera es posible atender preguntas en el pasillo, y tampoco nos parece una buena práctica.

Con la popularización de los *blogs*, este problema puede reducirse. Crear un nuevo *blog* es un proceso fácil, que no requiere ningún nivel elevado de manejo de la computadora. Y si no sabemos hacerlo, aprender no nos costará mucho tiempo. Por otra parte, los profesores contamos con auxiliares docentes más jóvenes, que manejan estas herramientas con mucha solvencia.

En este aspecto, crear un “*blog del curso*” para cada una de las materias que nos asignan es una práctica saludable y que puede rendir grandes frutos. Pero no es el *blog* el instrumento que, en sí mismo, nos facilita y nos ayuda a organizar mejor el trabajo. No se puede negar que siempre facilita la transmisión de información, pero el proceso de enseñanza-aprendizaje pretende que los estudiantes, con el apoyo de sus compañeros, de sus conocimientos previos, y con la guía del docente, aprendan a aprender, esto es, que aprendan a generar conocimiento adicional al que ya tenían cuando comenzaron el curso, y que lo hagan participando activamente en el proceso.

## 3. ALGUNAS FUNCIONES POSITIVAS DEL USO DE UN “BLOG”

El primer *blog* que utilizamos en el curso “Actividad probatoria en el proceso penal” fue durante el segundo cuatrimestre de 2007. Al año siguiente utilizamos, nuevamente, un *blog* para cada uno de los dos cursos

en cadenas con las direcciones de todos los estudiantes del curso, en muchos supuestos les hacemos perder el tiempo a quienes siguen recibiendo decenas de correos luego de que estas personas ya han dicho todo lo que debían decir.

que dimos ese año. No fue hasta el primer cuatrimestre del año 2009 en que este recurso se convirtió en una herramienta de aprendizaje poderosa de la cual terminaron por apropiarse los estudiantes. En esta oportunidad se convirtió realmente en el *blog* del curso.

Regularmente, dábamos de baja los *blogs* una vez terminado el curso. El *blog* al que hacemos referencia, en cambio, lo hemos dejado abierto al ingreso de cualquier navegante para que pueda apreciarse el valioso trabajo de los estudiantes. Su nombre es “Garantías del Derecho Penal y Procesal Penal”.<sup>26</sup>

En los primeros intentos, sólo utilizábamos el *blog* del curso para las siguientes funciones:

- a) Brindar la información inicial sobre las características, el régimen de evaluación y la metodología del curso.
- b) Agregar información no proporcionada en clase.
- c) Señalar diversas novedades.
- d) Subir ejemplos de evaluaciones anteriores de otros cursos.
- e) Escribir las consignas de trabajos prácticos.
- f) Escribir un mensaje de despedida y agradecimiento para los estudiantes del curso.

Si bien casi todas las funciones que cumplía eran unidireccionales, esto es, emisión de información y directivas desde el equipo de docentes dirigidas a los estudiantes, de hecho, nos permitió una comunicación mucho más fluida con los estudiantes, y quebró esta imposibilidad de comunicarnos con ellos más allá de las tres horas de clases presenciales en nuestra Facultad.

Desde un comienzo, por ejemplo, ubicamos en la parte superior del *blog*, debajo de su título, un casillero para que los estudiantes realicen preguntas y planteen dudas e inquietudes. Este simple mecanismo resultó muy útil, pues permitió que los estudiantes que por falta de tiempo, por timidez o por plantearse sus interrogantes fuera del aula se comunicaran con nosotros en cualquier momento –incluso los fines de semana–, con la ventaja adicional de que la respuesta que proporcionábamos podía ser leída por todos los miembros del curso.

<sup>26</sup> [En línea ] <<http://garantias2009.blogspot.com/>>.

Sin embargo, la Web es un mundo de posibilidades cuyos límites son el acceso efectivo de los estudiantes y la imaginación de todos los actores del proceso educativo. Con esto no pretendemos teorizar sobre el mundo web, sino describir una experiencia que nosotros vivimos como transformadora.

### III. ¿QUÉ PODEMOS HACER CON LA WEB?

#### 1. ¿HABRÁ LÍMITES?

El furor que desató la Web, las herramientas y prácticas llevaron a que muchos analistas y opinólogos sobrevaloraran en exceso la disponibilidad de magníficas herramientas de acceso gratuito, sin tener en cuenta, entre dos de los aspectos más importantes, los siguientes: a) la dificultad de que en los países de nuestra región se pueda garantizar el uso generalizado de las TIC, y b) la falta de capacidad técnica para que los docentes y profesores nos dediquemos a familiarizarnos con estas nuevas herramientas.

Estamos seguros de que aun con estudiantes motivados, y teniendo en cuenta las limitaciones temporales de los AQDCs, no podremos diseñar plataformas similares a las que se usan para dar cursos virtuales, pero sí podemos explotar de modo más útil aquellas prácticas que valgan la pena.

Todo depende del tiempo que los docentes le dedicarán al trabajo a través del *blog*. Pero, antes que nada, de los contenidos integrados que pretendamos desarrollar, de los objetivos de cada clase y, además, de la secuencia didáctica que estipulemos para el abordaje de los distintos temas.

Ello significa que la multiplicidad de herramientas, *software*, documentos, recursos e información disponible en la red no significa, en sí misma, un avance en el proceso educativo, sino, en todo caso, una amplia gama de posibilidades.

Partiendo de estos presupuestos, debemos pensar cuidadosamente cómo organizar el trabajo de los estudiantes en el *blog* del curso para lograr los objetivos propuestos. En la experiencia de la cual estamos hablando, la “planificación” fue más bien producto de nuestras intuiciones, antes que de un análisis reflexivo sobre estrategias de enseñanza-aprendizaje.

## 2. CONOCIENDO LA BLOGÓSFERA

Una de las primeras funciones que le asignamos al *blog* en ese curso consistió en facilitar a los estudiantes la navegación y el conocimiento de la blogósfera. Por un lado, antes de comenzar el curso hicimos una búsqueda y una cuidadosa selección de materiales contenidos en los *blogs*, para que en todas las clases debieran recurrir a la blogósfera en busca de sus materiales de lectura.

En el primer cuatrimestre de 2009, realizamos una encuesta el primer día del curso “Garantías”, y nos sorprendimos por el alto porcentaje de estudiantes (superior al 90%) que contestó que no leían *blogs* regularmente.

Por otro lado, en cada *blog* que abrimos destinado a un curso, seleccionamos una lista de enlaces a *blogs* favoritos. Ello provoca un tráfico de lecturas a los que consideramos los mejores *blawgs* que se vinculan en alguna medida con el curso que se está dando.

En este sentido, consideramos de especial importancia que el estudiante comience a moverse con comodidad por la blogósfera jurídica, donde en muchas ocasiones aparecen las primeras referencias a algún hecho de relevancia. Por otro lado, determinados *blawgs* son muy enriquecedores pues a los puntos de vista de los autores se les agrega los de quienes dejan sustanciosos comentarios. En este sentido, el *blog* de Roberto Gargarella es un exponente típico de *blog* de debate.<sup>27</sup>

Más allá de eso, es un hecho cierto que la competencia de los futuros abogados en el manejo de las TIC resulta cada día más necesaria. Comprender lo que es un *blog*, y saber cómo crear y actualizar una bitácora, en consecuencia, es una necesidad para el desempeño laboral de los profesionales de estos tiempos.

Por otra parte, no estamos de acuerdo cuando se pretende hacer generalizaciones de quienes integran el mundo de los *blogs* de contenido jurídico. Tenemos tantos estilos diferentes de *blogs* que, a nuestro juicio, estas categorizaciones resultan demasiado simplistas. Lo mismo respecto a la función que éstos cumplen o al grado de “profundidad” con que los temas son tratados. De allí la necesidad de que los estudiantes vayan

<sup>27</sup> [En línea ] <<http://seminariogargarella.blogspot.com/>>.

familiarizándose con la blogósfera, pues este conocimiento les puede resultar de suma utilidad en su futuro desempeño profesional, más allá del placer o las satisfacciones que nos puede dar un *blog* personal como “No Hay Derecho” que, a nuestro juicio, resulta difícilmente clasificable.

### 3. ANIMÁNDOSE A JUGAR

A pesar de la falta de experiencia en el uso de los *blogs*, en el Curso de “Garantías” les dimos una consigna a los estudiantes que, de a poco, los incentivó a participar. Podría decirse que esta segunda etapa se llevó a cabo en dos pasos.

En primer término, en cada clase les pedíamos a un grupo de dos o tres estudiantes que para la clase siguiente subieran un *post* relacionado con el tema de la clase anterior. Lo más importante era que no debía tratarse de un resumen o síntesis de las cuestiones analizadas, sino una reflexión, una mirada crítica, una metáfora, una analogía, y que debía realizarse utilizando los diversos medios que el *blog* permite usar: un video, música, audio, imágenes.

Desde el principio, nos llamó la atención la calidad de las entradas y la diversidad de los medios utilizados: textos de Shakespeare, videos de películas clásicas y no tan clásicas, fotografías, tiras cómicas de Fontanarrosa, etcétera. Así, desde un comienzo logramos –en realidad, ellos lo lograron– que los estudiantes dieran rienda suelta a su creatividad, dejando de lado los rígidos parámetros del discurso jurídico tradicional.

Sin embargo, a pesar del interesante trabajo de los distintos grupos, estaba claro que el *blog* era de los docentes. Ni siquiera escribían comentarios a las diversas entradas producidas por sus compañeros. Al poco tiempo, les dijimos que por favor hicieran comentarios tanto en los *posts* de sus compañeros como también en las entradas que nosotros realizábamos.

De a poco, comenzaron a animarse, con muy buenos comentarios, y quizá ése fue el paso crucial que hizo que se “apropiaran” del *blog*.

### 4. LOS ESTUDIANTES “BLOGGERS”

A partir de ese momento, el *blog* se convirtió realmente en el del curso y los estudiantes participaban activamente en la creación de sus contenidos.

El 13 de mayo, subimos un *post* anunciando una clase-debate entre un profesor invitado (Prof. Gustavo Bruzzone) y este abogado que da clase, sobre el juicio abreviado, tema acerca del cual hemos tenido grandes discusiones con el profesor invitado.<sup>28</sup> A los pocos días, se nos ocurrió que todos los alumnos y alumnas participaran en un trabajo práctico a subir al *blog*, con una entrada referida a la clase/debate:

...todos los estudiantes del curso deberán subir un *post* con alguna reflexión sobre la clase. El tema puede ser el contenido de las discusiones, la metodología del debate, los golpes bajos de cada uno de los intervinientes, etcétera. Entradas halagüeñas hacia este *blogger* tendrán menos valor. El uso de la ironía y la creatividad tendrá más valor.

Las entradas pueden tener como autores o autoras a un estudiante, dos o tres como máximo. El plazo final para subir el *post* es el 4 de junio y es improrrogable. El jurado, o sea, nosotros, elegiremos a una sola entrada ganadora. El/las autor/as de la entrada recibirán premios en libros (uno para cada una) y podrán elegir qué libro desean de una oferta que incluirá, entre otros, los tomos I y II del tratado de Maier.

Todos los miembros del curso deben participar<sup>29</sup>.

La familiaridad que habían adquirido en su relación con el *blog* del curso, el codiciado premio que se llevaría la entrada ganadora y, seguramente, el entusiasmo en la labor de aprendizaje hizo el resto.

A los pocos días dimos la clase con el profesor Gustavo Bruzzone, que, a nuestro juicio, salió muy bien.<sup>30</sup> Tiempo después venció el plazo de “entrega” del trabajo práctico y nuestro *blog*, literalmente, explotó. Los trabajos eran realmente muy buenos, y había tres o cuatro sobresalientes. Los estudiantes se lanzaron a comentar los trabajos de sus compañeros y a discutir sin timidez.

Los trabajos se destacaban por el uso sutil de la ironía y el sarcasmo para criticar o cuestionar los problemas más complejos del tema de la

<sup>28</sup> [En línea] <<http://garantias2009.blogspot.com/2009/05/exclusiva.html>>. Ver, por ej., los trabajos de ambos en la obra colectiva *Juicio por jurados en el proceso penal*, Buenos Aires, Ad-Hoc, 2000.

<sup>29</sup> [En línea] <<http://garantias2009.blogspot.com/2009/05/premios-los-mejores-posts-del.html>>.

<sup>30</sup> [En línea] <<http://nohubodericho.blogspot.com/2009/06/recuerdan-el-trailer.html>>.

clase debate. La idea de entregar un solo premio se diluyó rápidamente al ver la calidad de todos los *posts* subidos por los estudiantes con motivo del trabajo práctico. Así, premiamos nueve entradas con el *Petiso Orejudo*<sup>31</sup> de plata, y dos entradas empataron por el primer premio, el *Petiso Orejudo* de oro. Una de ellas fue un texto maravillosamente escrito por la estudiante Florencia Jerez, “Los ocho mandamientos”<sup>32</sup>, y la otra fue una “superproducción” en video de 14 minutos en la que tres alumnos –Alan Swanston, Nicolás da Cunha y Diego Cortegianno<sup>33</sup>– hacen una parodia de un programa de televisión y cantan cuatro canciones –bastante desafinados, por cierto– a las que le cambiaron las letras para realizar una aguda crítica del instituto objeto de discusión.

Es difícil describir con unas pocas palabras todo lo que aprendimos en esos cuatro meses todos nosotros, estudiantes y abogados que damos clases. Es por eso que en uno de los últimos *posts* del *blog* del curso escribimos:

Ayer terminó el Curso de “Garantías”. Después de haberlos hecho sufrir con la cantidad de material de estudio durante 4 meses, con todos los defectos y con todos mis errores, creo que podemos decir que el curso llegó a buen puerto.

La experiencia de este *blog*, especialmente el trabajo de ustedes en él, lo constituyó en un lugar de construcción colectiva de reflexión y conocimiento, y por nuestra parte aprendimos muchísimo. Todos nosotros hemos quedado absolutamente asombrados por sus valiosísimas reflexiones y aportes que, sin formalismos inútiles, y con humor irreverente, nos hicieron reflexionar sobre cuestiones que iban más allá de lo requerido.

De nuevo, para nosotros fue un gran placer trabajar con Uds. y les agradecemos enormemente.

<sup>31</sup> El “Petiso Orejudo” fue un famoso criminal llamado Cayetano Santos Godino, que nació a fines del siglo XIX en Buenos Aires y, luego de cometer numerosos asesinatos de niños y niñas fue detenido y encarcelado por tiempo indeterminado en 1912, hasta que murió [En línea] <<http://www.petisorejudo.com.ar/historia.html>>.

<sup>32</sup> [En línea] <<http://garantias2009.blogspot.com/2009/06/los-8-mandamientos-ya-que-esta.html>>.

<sup>33</sup> [En línea] <<http://garantias2009.blogspot.com/2009/06/finalmente-lo-logramos.html>>.

Ha sido un honor compartir la experiencia educativa con ustedes, de allí la necesidad de realizar la reunión de anoche y el acto formal de entrega de los Premios Petisos Orejudos.

Gracias nuevamente y felicitaciones a todas y a todos.

La Gerencia

Finalmente, el *blog* también se convirtió en un magnífico medio de comunicación constante con los estudiantes, especialmente antes del examen, pues en nuestra Facultad de Derecho las clases terminan alrededor de diez días antes del examen final y, hasta ahora, quedábamos sin contacto alguno con los estudiantes. En esta oportunidad, debido a la gripe porcina, en los días inmediatamente anteriores al examen había noticias confusas sobre el posible cierre de la Universidad. A través del *blog*, los estudiantes nos informaban de las noticias que habían recibido, y nosotros nos comunicábamos con la Facultad para corroborar el estado de cosas y tranquilizarlos.

#### IV. PARA FINALIZAR

Luego de esta sintética descripción que no logra hacer justicia a nuestra experiencia en el curso del que nos hemos ocupado, consideramos que seguimos siendo un *abogado que da clase*. El uso de un *blog* no nos hace más docentes ni menos docentes. Es otra herramienta más que podemos utilizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con esto no pretendemos negar las grandes transformaciones que las TIC han producido y seguirán produciendo en el ámbito educativo. Pero lo cierto es que somos tan *amateurs* en el uso de estas nuevas tecnologías como lo hemos sido con respecto a cualquier otra herramienta o metodología de enseñanza.

En conclusión: no somos un *blawgger* que da clase sino, simplemente, un abogado que da clase.

Fecha de recepción: 08-10-2010

Fecha de aceptación: 28-04-2011



# Teoría crítica<sup>1</sup>

GÜNTER FRANKENBERG<sup>2</sup>

## RESUMEN

El objetivo del presente trabajo es realizar un recorrido histórico por las principales corrientes de pensamiento que han caracterizado a la teoría crítica desde su nacimiento en el seno de la Escuela de Frankfurt hasta el presente. En primer lugar, el autor retrata la etapa clásica de la teoría crítica a partir de las investigaciones realizadas por Horkheimer, Marcuse y Adorno. Luego analiza la inclusión de la dimensión normativa como objeto de estudio por parte de Neumann y Kirchheimer y la influencia de la teoría discursiva de Habermas en el desarrollo de la teoría crítica. Por último, se enuncian las principales objeciones que realizan los críticos jurídicos a la filosofía legal positivista, especialmente en lo que concierne al Derecho Internacional Público y se exponen las propuestas de los nuevos enfoques críticos.

## PALABRAS CLAVE

Teoría crítica. Escuela de Frankfurt. Filosofía del Derecho. Critical Legal Studies. Positivismo.

## ABSTRACT

The aim of this paper is to present the most significant currents of thought that have characterized critical theory from its origin in the heart

<sup>1</sup> Publicado originalmente en: FRANKENBERG, Günter y LUIZ MOREIRA (Hg.), *Jürgen Habermas, 80 años. Direito e Democracia*, Rio de Janeiro, 2009, pp. 1-18 [nota de los editores: en el texto aparecen entre paréntesis referencias a palabras clave y resaltadas en cursiva. Estas referencias son remisiones a otros artículos escritos por otros autores y publicados en el mismo volumen en que el autor es uno de los editores. Si bien estos artículos no aparecen en el presente número de Academia, hemos dejado las referencias porque son ilustrativas de las conexiones que el autor pretende hacer con otros temas].

<sup>2</sup> Profesor de Derecho Público en la Universidad de Frankfurt/Main.

of the Frankfurt School up to the present. First, the author portrays the classical stage of critical theory from research carried out by Horkheimer, Marcuse and Adorno. Then, he seeks to analyze the inclusion of the normative dimension as the object of study by Neumann and Kirchheimer and the influence of Habermas's discursive theory in the development of critical theory. Furthermore, he states the main objections that are made by critical theoreticians about positivist legal philosophy, especially in regard to Public International Law, and presents proposals for new critical approaches.

### KEY WORDS

Critical theory. Frankfurt School. Legal Philosophy. Critical Legal Studies. Positivism.

### A. NOCIONES GENERALES

La teoría crítica como tal se refiere a la *Frankfurter Schule* (Escuela de Frankfurt), cuyos miembros se encontraban inmersos en la tradición de la teoría marxista y quienes se comprometieron, desde dentro de esta teoría, a desarrollar y defender su forma auténtica y sus ideas. La teoría crítica no ofrece una teoría del Derecho unificada que pueda ser fácilmente aplicable a conflictos legales internacionales. Sin embargo, los diferentes hilos argumentativos pueden interpretarse unidos por un fuerte antipositivismo, diseñado para identificar las deficiencias y contradicciones de la descripción positivista de la "realidad" del Derecho.

La teoría crítica, originalmente, se definió en oposición a la teoría tradicional. Esta última representa el tipo de teorización "cientista" guiada por los ideales de las ciencias naturales modernas y su prerrogativa de investigaciones "libres de valoración". Los autores de la teoría crítica parten de la asunción de que tanto los objetos observados como los sujetos observadores de la ciencia están constituidos socialmente y, por lo tanto, deben ser analizados e interpretados dentro de su contexto histórico-social. En consecuencia, los críticos aprobaron una filosofía materialista de la historia como marco de referencia para sus interpretaciones teóricas y un programa de investigación interdisciplinaria con el apoyo de las ciencias especializadas para llevar a cabo sus análisis. Guiados por sus

objetivos interdisciplinarios metodológicos y por su teoría materialista, identificaron y criticaron mecanismos, estructuras y relaciones que impiden al hombre alcanzar su potencial: en contra de las prácticas de exclusión, inicialmente defendieron una organización razonable del proceso de trabajo, para luego defender la protección del *Lebenswelt* (mundo de la vida) contra las incursiones de los destructivos imperativos burocráticos y económicos.

En la actualidad, la teoría crítica hace referencia a un concepto general que incluye una variedad de proyectos posrealistas y pospositivistas dentro y fuera de la tradición marxista. “Crítico” ha llegado a significar una postura opuesta al *mainstream*, a gran parte del discurso positivista en las diversas ciencias, con base en un nuevo marco analítico y un nuevo vocabulario. Dentro de una perspectiva explícitamente transformativa, en la que resuenan temas centrales del marxismo crítico, algunos críticos denuncian las necesidades, intereses y el desamparo de los grupos marginados y las sociedades excluidas del discurso dominante. Otros comparten el vocabulario de la exclusión, pero permanecen escépticos ante los objetivos emancipatorios.

## B. LA EVOLUCIÓN DE LA TEORÍA CRÍTICA

### 1. ORÍGENES

La teoría crítica de la Escuela de Frankfurt se originó en la década de 1920 bajo la dirección autoritaria del filósofo Horkheimer, y se formó como una teoría del capitalismo tardío totalitario. Su centro intelectual se convirtió en el *Institut fur Sozialforschung* (Instituto para la investigación social) (“Instituto”) en Frankfurt, junto con la revista científica *Zeitschrift fur Sozialforschung* (*Estudios de filosofía y de ciencia social*). En los primeros años, Horkheimer y Marcuse dirigieron una serie de artículos epistemológicos a una crítica sistemática al reduccionismo positivista del conocimiento empírico de la realidad, a una mera búsqueda de hechos separados de cualquier confirmación hermenéutica o epistemológica. Su epistemología materialista tenía como fuentes al joven Marx (Horkheimer) y a Heidegger (Marcuse), y fue elaborada como un marco general de interpretación.

Metodológicamente, apuntaban a un concepto de investigación interdisciplinario concentrado en el conflicto entre las fuerzas productivas y las relaciones de producción. En la década de 1930, Horkheimer tomó la creciente integración de la clase trabajadora en el avanzado sistema capitalista como punto de referencia para el grupo de investigación del Instituto. Basó las investigaciones empíricas en la cooperación entre la filosofía de la historia, la economía política, la psicología freudiana y la teoría de la cultura, teóricamente unidas por el funcionalismo marxista.

Hasta la mitad de la década de 1930, la agenda de investigación del Instituto estaba enfocada en tres áreas:

A) *Economía política*: El economista Pollock, otro miembro del “círculo interno” del Instituto, llevó a cabo el análisis económico del capitalismo posliberal. Sobre la base de sus estudios en el nacionalsocialismo y el comunismo soviético elaboró el concepto de “Capitalismo de Estado”.

B) *Desarrollo del Individuo*: El interrogante sobre por qué los individuos y la fuerza de trabajo en general se sometían, aparentemente sin resistencia, a regímenes de dominación centralizados fue delegado a Fromm. Eligió la formación del carácter psicosexual como modelo explicativo general, lo que le permitió vincular ideas del psicoanálisis con ideas de la sociología marxista. Fromm, junto con los *Estudios sobre la autoridad y la familia* empíricos y teóricos del Instituto, allanó el camino para la teoría de la personalidad autoritaria.

C) *Cultura*: El análisis teórico de la cultura de masas se basó en investigaciones empíricas de las costumbres morales y los estilos de vida de los grupos sociales. Se llevó a cabo una revisión del rígido esquema marxista de base-superestructura, haciendo hincapié en la autonomía relativa de la cultura como un fenómeno superestructural crucial. Luego del influyente ensayo de Horkheimer titulado *Teoría tradicional y crítica*, ciertos miembros del círculo interno, especialmente Marcuse y Adorno, partieron de diferentes puntos de vista hacia una teoría de cultura de masas posliberal. Mientras que Marcuse diagnosticó la eliminación de todos los elementos utópicos de la cultura burguesa bajo el régimen del capitalismo totalitario, Adorno distinguió el carácter afirmativo y manipulador de la cultura de masas de la racionalidad crítica utópica del arte esotérico de *avant-garde*.

## 2. DEBILIDADES TEÓRICAS DE LA TEORÍA CRÍTICA CLÁSICA

En su “época clásica”, la teoría crítica y sus proyectos de investigación empírica se apoyaban en la teoría del capitalismo tardío totalitario, justificada por las circunstancias sociales y políticas del fascismo y el stalinismo. No obstante, como en las teorías del totalitarismo, su reduccionismo funcionalista evocaba la imagen de una sociedad totalmente integrada en la que la vida social se agotaba en un circuito cerrado de ejercicio centralizado administrativo de dominación, control cultural y manipulación, por un lado, y conformismo masivo e individual, por el otro.

Más allá de las diferencias en las perspectivas teóricas y presupuestos epistemológicos, Horkheimer, Marcuse y Adorno entendían a la razón humana como la capacidad intelectual para el análisis instrumental de objetos naturales. En contrario a su intención original operaron, en las primeras etapas, con el modelo de la relación cognitiva del sujeto observador con el objeto observado, y en la tradición marxista, redujeron la historia de la humanidad al despliegue del procesamiento social de la naturaleza y reconocieron sólo al trabajo social instrumental como práctica social, excluyendo a la esfera de la comunicación cotidiana.

Los representantes de los comienzos de la teoría crítica se centraron en las patologías de las sociedades capitalistas y, por ello, no veían la necesidad de elaborar fundamentos normativos de su filosofía de la historia. Su reduccionismo funcional llevó a una exclusión sistemática de la dimensión normativa de la acción social, donde convicciones morales y orientaciones normativas se forman de manera independiente de los imperativos sistémicos. Como consecuencia, el estudio del Derecho y los regímenes legales, como también el avance de las libertades civiles, fue marginalizado, si no completamente negado.

## 3. LA VUELTA AL PESIMISMO

Luego de un cambio general de orientación, los miembros del círculo interno dieron paso, cada vez más, a una filosofía de la historia pesimista. La experiencia histórica del fascismo reportó un escepticismo radical sobre el progreso. Horkheimer y Adorno elaboraron el destructivo potencial de la razón humana en su trabajo programático *La dialéctica de la Ilustración*

(Continuum, New York, 1976). Sustituyeron las teorías del capitalismo con la teoría del proceso de la civilización entera como un marco para sus críticas. En *La dialéctica de la Ilustración*, el trabajo societario ya no representa una forma de práctica potencialmente emancipadora sino la célula germen del pensamiento objetivista dentro del mundo de las formas de pensamiento cosificado. Por lo tanto, la lógica de la cosificación y alienación de la especie humana, que se despliega en cada acto del dominio de la naturaleza, se convirtió en el tema clave durante la fase pesimista. La brecha entre la reflexión filosófica centrada en el triunfo de la racionalidad instrumental y los estudios científicos sociales del Instituto se amplió en el período de la posguerra en la *Dialéctica negativa* de Adorno y el *Eclipse de la razón* de Horkheimer. En *El hombre unidimensional* y una serie de ensayos, Marcuse reaccionó ante la teología negativa de Horkheimer y la crítica esotérica de Adorno al pensamiento conceptual al igual que a la ciencia política empirista en Estados Unidos, en un intento de rescatar la idea de revolución e identificar un nuevo sujeto revolucionario desde la razón hacia la naturaleza libidinosa de las necesidades humanas e inspirado en la práctica de los movimientos de protesta.

#### 4. TEORÍA CRÍTICA DEL DERECHO

Los escritos filosóficos de Horkheimer, Marcuse y Adorno han definido la imagen pública de la teoría crítica, mientras que los estudios del "círculo externo", formado por Fromm, Benjamin, Neumann y Kirchheimer, se mantuvieron en la periferia de la agenda del Instituto. En el espíritu de la contradicción, se apartaron de la filosofía de la historia del "círculo interno" y de un estrecho funcionalismo marxista. Asimismo, defendían el Estado de derecho contra el decisionismo y la teología política de Schmitt.

En sus estudios político-jurídicos, Neumann y Kirchheimer, formados en estudios de Derecho y Ciencia Política, se separaron de la indiferencia de la Escuela de Frankfurt hacia los fenómenos jurídicos y se concentraron en la ley como un mecanismo de dirección central. Consideraban a la interacción grupal como un modo de integración de la sociedad burguesa, y por ello investigaban la integración política de las sociedades capitalistas avanzadas y las alteraciones formales constitucionales y legales

que se producen por el cambio estructural del capitalismo. Informados por sus estudios sociales-científicos de la República de Weimar y el nacionalsocialismo, sostenían la primacía ininterrumpida de los intereses capitalistas privados y rechazaban el concepto de “capitalismo de Estado”. En *Behemoth*, su monumental estudio del sistema nacionalsocialista de dominación, Neumann sostuvo que el fascismo no había liquidado las leyes funcionales del mercado capitalista, sino que las había colocado por debajo del régimen adicional de medidas totalitarias. Según las teorías de política y Derecho de Neumann y Kirchheimer, la integración social no se genera sólo por la sumisión a la ejecución ciega de los imperativos del capitalismo, sino también por la comunicación política y el arreglo entre los grupos sociales y las fuerzas políticas. Aunque no tuvieron influencia en el posterior desarrollo de la teoría crítica, los análisis de Neumann y Kirchheimer, debido a su alejamiento del marco de referencia rígido y funcionalista y la riqueza de sus estudios empíricos, se han considerado valiosos hasta la fecha.

En 1921, Benjamin, posiblemente el miembro menos ortodoxo de la escuela de Frankfurt, escribió su fundamental *Para una crítica de la violencia* (en P. Demetz [ed.], *Ensayos, aforismos, escritos autobiográficos*, Schocken, New York, 1986), que inspiró entre otros, *Force de Loi: Le fondement mystique de l'autorité* (1989/90 11 II *Cardozo Law Review* 919-1046). Según Benjamin, la violencia se origina cuando causas efectivas intervienen en una relación social y pueden ser calificadas como legales o éticas. Por lo tanto, objetó las doctrinas de derecho natural por tratar a la violencia como un fenómeno natural y limitar su crítica al abuso de violencia por fines injustos, como también a los positivistas legalistas que sostenían que la legalidad de la violencia debía ser evaluada sobre la base de los procesos históricos de rechazo y consentimiento. Derrida extendió la crítica de Benjamin a la aplicabilidad del Derecho y a la ley como autoridad legítima.

##### **5. EL REGRESO A LA FILOSOFÍA DEL LENGUAJE**

Después de la Segunda Guerra Mundial, la teoría crítica como una escuela unificada de pensamiento e investigación estaba en ruinas. Carecía de una teoría comprensiva que pudiese mediar entre la reflexión filosófica y la investigación empírica y entre los miembros del círculo

interno y externo. La guerra, la emigración y la controversia teórica habían quebrado los lazos entre los miembros del Instituto.

El filósofo y sociólogo Habermas, originalmente afiliado con el Instituto, redirigió el curso de la teoría crítica a la hermenéutica, el pragmatismo y el análisis del discurso. A pesar de encontrarse inspirado por la crítica al funcionalismo del círculo externo, su teoría de la sociedad se motivó por los objetivos originales de la teoría crítica: las ideas de una racionalidad históricamente efectiva, la emancipación de la dominación y la crítica al positivismo. El “giro lingüístico” de Habermas lo encauzó de la filosofía de la conciencia a la filosofía del lenguaje. La idea de la intersubjetividad humana, anclada en las estructuras del lenguaje, lo llevó a repensar de manera radical el paradigma productivista del marxismo. Más allá del trabajo social y su racionalidad orientada al éxito, Habermas consideraba al logro de la comprensión en el medio del lenguaje y, en sus últimas obras, el presupuesto básico para la reproducción de la vida social.

La acción comunicativa y su racionalidad específica sirven como el marco de referencia fundamental para su teoría de la sociedad y de la historia, sistemáticamente elaboradas en su comprensiva *Teoría de la acción comunicativa*. Su construcción teórica implica un concepto de la sociedad de dos niveles: el “vida-mundo”, que está formado por los procesos en los cuales la comprensión se alcanza por medio de la comunicación, y el “sistema”, que consiste en esferas de la acción generalizadas como el mercado y la burocracia estatal, que operan de acuerdo a la lógica funcional de la racionalidad teleológica. Las incursiones de este último en el dominio interno comunicativo de la sociedad Habermas las diagnostica como “colonizaciones” de la vida-mundo, identificando una patología crucial de la Modernidad.

Luego de su *Teoría de la acción comunicativa*, Habermas se tornó a desarrollar una teoría discursiva de moral y derecho en la tradición kantiana. En *Entre los hechos y las normas*, sigue visualizando al lenguaje como fuente primaria de integración social, atribuye a la ley la función de mitigar la tensión entre el uso fáctico de los signos y sus sentidos generalizados y los presupuestos idealizados de un consenso racionalmente motivado entre los participantes de la comunicación. El derecho moderno se visualiza como reacción ante los problemas de la integración

social, en particular el riesgo permanente de la disidencia, con un sistema de normas que combina libertades y sanciones externas.

De acuerdo con el principio discursivo, todo aquel afectado por las normas jurídicas, incluidos aquellas que establecen las libertades y restricciones deben, al menos, ser potencialmente capaces de consensuar como participantes de un discurso racional. Por lo tanto, el principio democrático, funcionando como una operacionalización del principio discursivo, debe ser institucionalizado en la forma legal basada en el mismo estatus de privado y público (→ *autonomía*): la democracia no se debe llevar a cabo por fuera de las formas jurídicas, y la forma jurídica debe ser generada por un método de creación de leyes democrático. Para determinar la estabilidad del sistema de derecho y el proceso democrático de creación de normas, los principios y procedimientos del Estado de derecho (*Rechtsstaat*) deben domesticar el poder político, y los procedimientos discursivos deben prevenir la arbitrariedad judicial. En *Entre los hechos y las normas*, Habermas complementa la reconstrucción interna del derecho moderno y su sistema de derechos con el modelo de una democracia deliberativa, anclada en las estructuras argumentativas que dan lugar a una multiplicidad de discursos que conforman la legitimidad de la ley.

En una serie de artículos recientes, Habermas analizó la “constelación posnacional” y actualizó y descentralizó el proyecto kantiano de paz eterna (Immanuel Kant, *Zum ewigen Frieden*, Reclam, Ditzingen, 1986). Habermas defiende la constitucionalización primaria y procesal del Derecho Internacional por medio de la proyección de la “constitución burguesa” nacional en el sistema compuesto por las naciones-estado, redes transnacionales y las instituciones internacionales. Las redes institucionalizadas de políticas globales y los derechos humanos son los pilares de su visión de la política interior mundial (*Weltinnenpolitik*): una sociedad mundial políticamente constituida sin un gobierno mundial.

## C. LA TEORÍA CRÍTICA Y EL POSITIVISMO EN EL DERECHO INTERNACIONAL

### 1. LA CONFRONTACIÓN DEFINIDA

La teoría crítica nunca ha abordado y analizado sin rodeos al Derecho Internacional. Se puede leer, sin embargo, que se opone a cualquier es-

cuela del pensamiento legal positivista. Dos líneas principales del positivismo han dejado su huella en la teoría del Derecho Internacional: el normativismo positivista preparado contra la norma del universalismo moral y las teorías de los derechos naturales originadas en el siglo XIX, principalmente del derecho público alemán, revitalizadas en el siglo XX por *La teoría pura del Derecho* de Kelsen. Los positivistas normativistas responden a la pregunta de por qué la ley es vinculante tomando la idea empirista de que las normas internacionales se crean de acuerdo a las normas de elaboración de leyes o por los Estados soberanos que se encuentran obligados a obedecer *tratados* y normas consuetudinarias adornadas con su consentimiento. Visualizan al Derecho Internacional en términos formales y operan con ficciones, como la *Grundnorm* (norma básica) o el consentimiento de los Estados. Sostienen que el Derecho Internacional puede ser claramente diferenciado del derecho nacional por sus fuentes, procedimientos y sustancia elaborada por la doctrina. Del mismo modo, afirman que el Derecho Internacional debe ser separado rigurosamente de las influencias externas, morales, políticas, etcétera, para mantener su autonomía. Creen que el compromiso con la autoridad de las normas abstractas y la centralidad de las reglas y procedimientos salvaguardan la neutralidad de las normas de Derecho Internacional con respecto a los resultados sustantivos con los que los positivistas normativos se encuentran alineados → *formalismo jurídico*. Luego de casi dos siglos de complicidad, *per definitionem* y en la práctica de la argumentación, con su homólogo naturalista y después de una serie de ataques de los realistas, el positivismo kelseniano centrado en la ley rara vez aparece en su forma pura en la actualidad, y debe competir en su propio campo con teorías centradas en el Estado.

El “positivismo sociológico” no tiene un significado específico ni denota una única teoría de Derecho Internacional (→ *Teorías sociológicas del Derecho Internacional*). Se pueden distinguir dos líneas principales. La línea dominante abordó la cuestión de validez que se deriva de la ley positiva. A diferencia de los positivistas normativos, sin embargo, consideran al Derecho Internacional no como un fenómeno aislado “ley pura”, sino centrado en la interacción con la realidad internacional. En un giro antipositivista, sostuvieron que la naturaleza del Derecho Internacional se define por la interdependencia y la cooperación (→ *Coope-*

ración, *Derecho Internacional*). De este modo, reemplazaron el formalismo de los normativistas por un contextualismo pragmático y sociológicamente informado.

Otro grupo de autores tuvo cierta influencia del realismo de la ciencia de la política norteamericana (→ *Escuela del realismo leal*) y las teorías de las relaciones internacionales (→ *Relaciones internacionales, teorías principales*). En comparación con los positivistas kelsenianos, se presentan como antipositivistas ya que reemplazan la norma de orientación por el vocabulario de una comunidad internacional y sus valores, cambian de la validez del proceso a la persuasión. En consecuencia, McDougal, el director de la escuela de política de Yale, definió al Derecho Internacional como la totalidad de los procedimientos de decisiones autoritativas a través del cual los miembros de la comunidad internacional, incluidos los Estados soberanos, aclaran y aseguran sus intereses comunes en la creación de valores, alejándose del paradigma positivista. Los positivistas “realistas” reaccionaron ante lo que percibieron como el déficit de la realidad del Derecho Internacional, aplicando una teoría jurídica instrumentalista a la tarea de la ley de implementar políticas, o tratando las teorías de las relaciones internacionales como la cura a la supuesta irrelevancia del Derecho Internacional. La competencia con las escuelas de pensamiento rivales, como el pragmatismo o la escuela de Columbia, ha difuminado los contornos del positivismo sociológico.

## 2. CRÍTICAS AL POSITIVISMO DEL DERECHO INTERNACIONAL

En general, la teoría crítica desafía la noción positivista de un hecho “que está realmente presente” del Derecho Internacional, y el vocabulario y la gramática de la ley, ya como un organismo autónomo de normas, decisiones y doctrinas, ya como un conjunto de políticas o de una red de interdependencias.

El positivismo sociológico sería particularmente presionado para defender el llamado acceso “objetivo” a la realidad contra la acusación de ingenuidad epistemológica.

Más concretamente, la teoría crítica se opone a la escuela normativista del positivismo sobre bases lógicas y empíricas.

Contrariamente a las variedades empíricas de las fuentes del Derecho Internacional, los críticos argumentan que los positivistas normativistas deben asumir que la validez del Derecho Internacional tiene que ser idéntica para todas las normas legales y, por lo tanto, introducen un principio básico no positivo, la norma básica.

Al excluir la cuestión de por qué este principio debería ser válido, los normativistas enmascaran la paradoja lógica, planteada por la teoría estrictamente positivista, de que depende de una norma básica no positiva, sólo lógica. La norma básica también puede ser deconstruida como la alianza secreta del formalismo con su opuesto, el estilo antiformalista que traiciona la imposibilidad de neutralizar analíticamente todas las incursiones extralegales en el ordenamiento jurídico.

Del mismo modo, la teoría crítica desafía al “realismo”, la ideología y los supuestos tácitos del positivismo sociológico. La deconstrucción de la dicotomía derecho/poder revela hasta qué punto los términos del positivismo central como “intereses” o “poder” son definidos y operan dentro de un contexto normativo, una visión que socava el “realismo” del positivismo sociológico. La crítica de la indeterminación se dirige a las “reglas” apreciadas por los normativistas, y algunos realistas pueden igualmente dirigirse contra el vocabulario de la “interdependencia”, “poder” y “políticas”. La confianza en las teorías de las relaciones internacionales infecta al positivismo sociológico –con la complicidad ideológica de las relaciones internacionales– con la estructura de poder del sistema internacional.

Por último, el instrumentalismo legal y la ingeniería social que implica caen ante la “clásica” crítica de la tecnología social.

## D. TEORÍA CRÍTICA Y NUEVOS ENFOQUES CRÍTICOS AL DERECHO INTERNACIONAL

### 1. *EL CONCEPTO GLOBAL DE LA TEORÍA CRÍTICA*

En este contexto, el rubro de “otros enfoques” al Derecho Internacional se encuentra limitado a las teorías con cierta afinidad a la teoría crítica. El concepto general abarca proyectos teóricos que se definen en oposición al discurso dominante en el Derecho Internacional e introduce un nuevo registro analítico y un vocabulario que a menudo argumenta desde la

perspectiva y en el interés de grupos y sociedades marginados. “Grupo dominante” hace referencia a un grupo heterogéneo de juristas que han dominado el campo desde el punto de vista realista, pragmatista, clasicista o posiciones liberal-humanitarias como formalistas o antiformalistas.

## 2. CRÍTICAS DEL DISCURSO PRINCIPAL AL DERECHO INTERNACIONAL

### (a) CRITICAL LEGAL STUDIES

La reinención en el terreno legal se inició a raíz de la rebelión estudiantil con los estudios críticos del Derecho (*Critical Legal Studies* [“CLS”]). Los Crits, quienes adherían a los CLS, en lugar de colocarse en la tradición de la Escuela de Frankfurt, persiguieron y radicalizaron el proyecto del realismo jurídico que describía a la ley como un resultado de las elecciones políticas de los jueces. Tomaron los escritos de Marx, Weber y Foucault como el marco de referencia interpretativo para su análisis de la dominación (de clase) y la crítica a la ideología. Algunos de los Crits compartían la orientación más empírica sociológica del Derecho y de los movimientos de la sociedad en la tradición de Weber y de la escuela de la jurisprudencia sociológica, que concebía al Derecho como un reflejo de las estructuras y los intereses de la sociedad.

La mentalidad de oposición fue personificada por el método de la doctrina de “destrozar”. Inicialmente, se aplicó en las disciplinas del derecho interno, como los Contratos, Derecho de la Responsabilidad Civil y Derecho del Trabajo para descubrir las contradicciones fundamentales. La crítica de los CLS de la indeterminación revirtió el “fetichismo de la regla” del formalismo legal al afirmar, por momentos dentro de las líneas de la crítica de la ideología marxista, que la ley, no sólo por las influencias externas, la plasticidad semántica del lenguaje legal, sino también como un sistema de reglas, es atravesada por lagunas y contradicciones que hacen más difícil a los autores dominantes producir resultados predecibles y determinados.

A principios de la década de 1980, la nueva generación de los CLS cambió el registro teórico y el vocabulario de sus enfoques críticos al Derecho, e implementó análisis posestructuralistas en reemplazo de los estructuralistas, al introducir filósofos predominantemente franceses, Derrida, Lyotard, Kristeva y Barthes, como figuras de autoridad. La im-

portación de la crítica literaria marcó un giro lingüístico radical para los CLS. La contradicción, la conciencia jurídica y la ideología fueron reemplazadas como categorías centrales de análisis en la comprensión del Derecho como texto, artefacto cultural y práctica cultural. Metodológicamente, los CLS fueron girando desde la política de “destrozar” a la deconstrucción. A medida que el feminismo se hizo más visible y prominente, los CLS, desde ese momento etiquetados como posmodernos, se vieron envueltos en una corriente de autorreflexión sobre las políticas de identidad y una búsqueda de orígenes coloniales (→ *Feminismo, enfoque al Derecho Internacional*). El debate de reflexión y la teoría del poscolonialismo contaron con el apoyo de la *Critical Race Theory*, de los Críticos Latinos, de la teoría poscolonial, del estudio cultural del derecho y de otros proyectos en el marco de la teoría jurídica crítica (→ *Colonialismo*).

#### **(b) NUEVOS ENFOQUES CRÍTICOS AL DERECHO INTERNACIONAL**

Desde la última década del siglo XX, el epicentro del pensamiento jurídico crítico ha cambiado en el plano del Derecho Internacional y del Derecho Comparado (→ *Derecho Comparado y Derecho Internacional*). Inicialmente, los nuevos enfoques al Derecho Internacional (“NEDI”), luego los enfoques del tercer mundo al Derecho Internacional (“ETMDI”) y los académicos de las nuevas generaciones se propusieron refundar la esfera del Derecho Internacional y Comparado (→ *Enfoque al Derecho Internacional de los países en desarrollo*). De allí que la disciplina experimentó una pluralidad de críticas sin precedentes de los proyectos disciplinarios, su retórica, historia, política, estilo y la práctica de la argumentación, cuando numerosos escritores disidentes se posicionaron en contra de la corriente dominante y siguieron el camino de los análisis sociológicos e históricos en la tradición crítica de Bourdieu y Foucault.

Metodológicamente, quienes adhieren a la nueva teoría crítica experimentan con una variedad de dispositivos de análisis: se identifican y deconstruyen oposiciones conceptuales hermanadas, tensiones y dicotomías que contienen la “idea” del Derecho Internacional y sus doctrinas centrales y conceptos. Los estudios influyentes analizan la profunda incoherencia del proyecto disciplinario que estructura los debates doctri-

nales y las transformaciones históricas del campo, la tensión incluida en este proyecto entre la apología del *statu quo* y el movimiento hacia una utopía internacionalista, la oscilación entre forma y sustancia, el formalismo legal y el pragmatismo político, también como el nacionalismo y el cosmopolitanismo. Por lo tanto, en lo que concierne a la metodología, la nueva teoría crítica es programáticamente antidoctrinalista pero por lo demás, ecléctica. Contiene muchos tipos de técnicas académicas, unidas por una crítica hacia lo que se llama “corriente dominante”, sumado a, pero no siempre articulado, actitudes posmarxistas, generalmente identificadas como “de izquierda”. A veces, sin embargo, la nueva teoría crítica se involucra en el análisis normativo. En esos casos, a menudo se trata de resaltar el “lado oscuro” de las normas o prácticas generalmente celebradas, la forma en que distribuyen valores materiales o espirituales en el mundo de modo injusto. Mientras la doctrina dominante normalmente considera a la ley como un factor limitante, la teoría crítica subraya el modo en que permite y facilita las acciones de los intereses poderosos. Así, por ejemplo, mientras la doctrina dominante es crítica de la soberanía, la teoría crítica analiza la manera en que cualquier acción determinada a reducir la barrera de la soberanía permitirá, a los actores de poder, ejercer su influencia en el dominio previamente soberano.

Conceptualmente, los escritores de las nuevas corrientes critican y redefinen el vocabulario del Derecho Internacional. Influenciados por el posestructuralismo y los estudios culturales, se centran en el lenguaje como un instrumento constitutivo de la creación de leyes. Los autores se refieren al Derecho Internacional como el sistema de maniobras lingüísticas, una práctica de argumentación más que un sistema de reglas establecidas *a priori*, o tratan a la ley como una sensibilidad o estilo profesional cultural, lo que significa que es una práctica que opera en un campo marcado por los prejuicios y puntos ciegos. Sostienen que los autores dominantes sobrestiman la facilidad de extraer el verdadero sentido del lenguaje legal ambiguo. De acuerdo con una afirmación central de la nueva teoría crítica, el Derecho Internacional tiene que ser reescrito para refundar las categorías fundamentales de la cultura, la historia y la soberanía y afectar a la interpretación de las doctrinas aceptadas. Su objetivo es dar fin a los estereotipos de los grupos culturales que estaban excluidos, la deconstrucción de la visión prevaleciente occidental del De-

recho Internacional y su relato de un progreso lineal, y la introducción de una comprensión del Derecho Internacional no como influencia de la cultura, sino *como* cultura. Vinculan la crítica de la indeterminación de normas y procesos con el foco que resulta del sesgo estructural de las instituciones internacionales con la política de competencia, es decir, el modo en que la ley así se remite a la tendencia de los expertos que ocupan las instituciones que aplican la ley, como un nuevo tema de crítica.

Estratégicamente, las críticas feministas y del tercer mundo en particular abogan por la incorporación de múltiples perspectivas, cultura, género, raza, sociedad, política, etcétera, en los procesos de la creación de la ley y su interpretación. Al igual que en el programa “clásico” de la teoría crítica, invocan la contextualización de los problemas jurídicos dentro de su entorno socioeconómico, político y cultural, y promueven la integración de las perspectivas políticas dentro del análisis jurídico. Los escritores dominantes, que persiguen los proyectos de reforma, básicamente podrían aceptar estos objetivos pero rechazarían la idea de una transformación radical del Derecho Internacional. Cabe destacar que los ETMDI se centran en las realidades coloniales y poscoloniales del Derecho Internacional y las diversas formas en que la disciplina y, en particular, la soberanía como concepto fundador, no sólo estaban conformados en forma periférica por el imperialismo. Sus críticas al sistema global, el capitalismo global y el Derecho Internacional desafían a la narrativa dominante que describe cómo el cambio en el Derecho Internacional se ha producido por la introducción de los proyectos disciplinarios en el discurso del desarrollo, el rol de los movimientos sociales y las experiencias de resistencia a las prácticas hegemónicas (→ *Globalización*; → *Hegemonía*).

Las voces más nuevas de la corriente dominante adhieren al sentido común disciplinario, político, pragmático, funcionalista, antiformalista e interdisciplinario. Algunos escritores de la nueva teoría crítica reaccionan ante esta recomendación con una deconstrucción de esa ley natural posmoderna, basada en los elementos del mundo gerencial, en donde los regímenes funcionales, las regulaciones amorfas, la gobernanza y la obediencia de hecho reemplazan las instituciones formales, las reglas generales, el gobierno y la responsabilidad legal. Otros, cautelosamente,

defienden contra el criticismo de las nuevas corrientes una cultura de, uno podría decir, formalismo neokantiano, que resuena como un tema de la teoría crítica al sostener una frágil distinción entre el poder y el derecho, para poder escandalizar, en un nivel universal, la exclusión y la violación de intereses particulares, necesidades y derechos.

La crítica a la indeterminación de las normas y prácticas es esencial para esta nueva teoría crítica y es compartida por muchos de sus adherentes. Esta crítica conduce a borrar el límite positivista entre el derecho y todo lo demás, pero, en particular, entre el “derecho” y la “política”, tratando al derecho como un tipo de política. En cierto sentido, la teoría crítica es probablemente más conocida por su polémica afirmación de que “Derecho Internacional es política”. Sin embargo, esta afirmación no carece de especificidad. Dicha especificidad no reside en las reglas determinantes o principios o prácticas, sino en el “sesgo estructural” incrustado en el Derecho Internacional como una práctica profesional.

Para la nueva teoría crítica, el Derecho Internacional se manifiesta sobre todo como una “cultura” y “proyecto”, una “tradición”, “historia” y “sesgo” en vez de como un sistema de reglas o instituciones. Dichas reglas e instituciones son sólo la materia prima que los abogados utilizan en sus actividades argumentativas. Por lo tanto, los adherentes a la nueva teoría crítica suelen llevar a cabo dos tipos de estudios: a) estudios de “búsqueda personal” (Cass), que reproducen las descripciones en primera persona de las experiencias participativas de las actividades internacionales en materia jurídica, que pueden ser realizadas, por ejemplo, en el modo de reflexión sobre el significado y las consecuencias del humanitarismo (por ejemplo, “Lados oscuros” de Kennedy); o b) la descripción de las actividades del Derecho Internacional desde un ángulo sociológico o histórico, absteniéndose conscientemente de un análisis doctrinario (por ejemplo, Korhonen, Knop, Oxford), o a menudo, intentan crear un efecto de distanciamiento que contribuiría a deslegitimar la práctica legal relevante o la institución (verbigracia, Marks).

El enfoque de la nueva teoría crítica sobre la “política del derecho” no pretende calificar a ciertas reglas o instituciones como esencialmente “buenas” o “malas”. Por el contrario, la crítica de la indeterminación acentúa la forma en la que cualquier regla o institución puede ser utilizada para fines políticos contrastantes. A diferencia de la crítica mar-

xista, entonces, la nueva teoría crítica no apunta a un lugar de privilegio o exclusión para la política de transformación: la transformación puede comenzar en cualquier lugar (lo que incluye → *diplomacia, empresas transnacionales* [→ *Empresas en el Derecho Internacional*], etc.) como cualquier otra regla o institución (lo que incluye agencias humanitarias y las → *Naciones Unidas [ONU]*), y puede ser utilizada para fines políticos negativos o injustos.

Un aspecto clave de la teoría crítica en el Derecho Internacional en la actualidad es la crítica de varias distinciones doctrinarias convencionales, a medida que crean puntos ciegos académicos innecesarios. Por lo general, la nueva teoría crítica sostiene que la distinción entre Derecho Internacional “público” y las transacciones económicas internacionales “privadas” escapa a la lógica coherente, y sostiene la exclusión de actividades internacionales importantes del ámbito de aplicación de la ley, en otras palabras, justifica la conducta libre de actividades que a menudo tienen consecuencias negativas (→ *Derecho Internacional Privado*).

Los académicos de la nueva teoría crítica transgreden constantemente los límites convencionales de Derecho Público/Privado, Derecho Internacional/Comparado, Derecho/Antropología, Derecho/Ética, Derecho/Economía y muchos otros.

Fecha de recepción: 02-05-2011.

Fecha de aceptación: 13-06-2011.

## La enseñanza del Derecho Constitucional en la Facultad de Derecho de Buenos Aires\*

HÉCTOR JOSÉ TANZI\*\*

### RESUMEN

El presente trabajo tiene por objeto reconstruir los orígenes y las distintas etapas históricas que tuvieron lugar en el ámbito de la enseñanza del Derecho Constitucional en la Universidad de Buenos Aires. El texto abarca el período iniciado a mitad del siglo XIX con la incorporación de la asignatura al plan de estudios hasta la actualidad. Los subtítulos introducen los diversos aspectos que marcaron la metodología de esta asignatura en las aulas universitarias: la modalidad de impartición de las clases, la bibliografía utilizada, los sucesivos profesores designados y el contenido de los programas.

### PALABRAS CLAVE

Enseñanza - Derecho Constitucional - Universidad de Buenos Aires - Historia - Plan de estudios - Cátedra - Bibliografía.

### ABSTRACT

This work aims to reconstruct the origins and different historical stages that have taken place in the field of teaching constitutional law at the University of Buenos Aires. The text covers the period beginning at mid-nineteenth century with the incorporation of the curricula, to our days.

\* Este trabajo reproduce, en parte, el publicado en la *Revista de Historia del Derecho Ricardo Levene*, que editaba el Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales *Ambrosio L. Gioja*, N° 31, Buenos Aires, 1995, dirigida por Abelardo Levaggi. El nuevo texto tiene algunos cambios en cuanto al desarrollo temático, correcciones y actualización bibliográfica y ha sido autorizada su reproducción.

\*\* Profesor de Derecho Constitucional.

The subtitles introduce the various areas that marked the approach of this subject in university classrooms: the modality of teaching classes, the bibliography covered, the subsequently appointed teachers and the program content.

## KEYWORDS

Education - Constitutional Law - University of Buenos Aires - History - Curriculum - Chair - Bibliography.

## EN LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

Los antecedentes más lejanos de la enseñanza y estudio de temas vinculados con la materia se encuentran en la Universidad de Córdoba; por decreto del 19 de febrero de 1834, el gobernador de esa provincia creó una cátedra de Derecho Público que se dictaría en el curso de Jurisprudencia: en el primer año se enseñaría el Derecho Político y de Gentes por el libro de Alberto Fritot, *Espíritu del Derecho*; en el segundo, el Constitucional u Orgánico por el *Curso de Política* de Benjamín Constant, y, en el tercero, la *Economía Política*.

Dictada la Constitución Nacional de 1853, fue también la Facultad de Derecho de Córdoba la que impuso pioneramente, en su plan de estudios de 1857, un curso de *Derecho Constitucional argentino* en el cuarto año, mencionándose el libro *Exposición de la Constitución de Estados Unidos de Norteamérica* de José Story para la enseñanza. En el plan de estudios de 1864 se mantiene en el cuarto año, que era el último, y lo mismo ocurre con el plan de 1870, donde se aconsejan los libros de Story y el *Gobierno jurisprudencia constitucional de Estados Unidos* de James Kent.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> GARRO, Juan M., *Bosquejo histórico de la Universidad de Córdoba*, Buenos Aires, 1882, pp. 331 y ss.; SEOANE, María Isabel, *La enseñanza del Derecho en la Argentina. Desde sus orígenes hasta la primera década del siglo XX*, Buenos Aires, Instituto de Historia del Derecho Ricardo Levene, 1981, pp. 46 y ss.; YANZI FERREIRA, Ramón Pedro, "La enseñanza del Derecho Constitucional y Procesal Constitucional en la Universidad Nacional de Córdoba. Siglos XIX y XX", en *Cuadernos de Historia*, N° 19, Córdoba, Academia Nacional de Derecho y Ciencias Sociales de Córdoba, 2009. El libro de Fritot no hemos podido encontrarlo en las bibliotecas consultadas ni tenemos referencias sobre su vida.

## CREACIÓN DE LA CÁTEDRA EN BUENOS AIRES

A la caída de Rosas en 1852, los estudios de Abogacía en la Universidad de Buenos Aires se cursaban en el Departamento de Jurisprudencia, con tres años de teoría, con materias de Derecho Civil, Derecho Natural y de Gentes y Derecho Canónico, y tres años de práctica en la Academia de Jurisprudencia.

Desde 1853, los gobiernos de la provincia iniciaron una profunda reorganización de los estudios.

En la carrera de Derecho en 1855, se crearon nuevas materias que profundizaban el estudio de ramas que habían adquirido autonomía científica. Incluso un decreto del 11 de agosto de 1855 previó la creación de una cátedra de Derecho Constitucional, pero el cargo no fue cubierto ni se fijó su asignación presupuestaria.

En 1857, otra reforma aumentó el número de estas disciplinas: fijó en cuatro años el estudio teórico y llevó a dos años la práctica profesional.

Pero el Derecho Constitucional aún no figuraba.

En 1854, el Rector José Barros Pazos había aconsejado, en la memoria presentada, crear cátedras supernumerarias agregadas a la Universidad, y al año siguiente llevó adelante su propuesta de estas cátedras supernumerarias, entre las que estaba el Derecho Constitucional, y reglamentó su dictado: estos cursos no serían obligatorios, y los alumnos que decidieran cursar estas materias debían convenir la remuneración con el profesor.

Se convocó a los interesados para inscribirse, y Sarmiento presentó solicitud para la de Derecho Constitucional. Fue nombrado por acuerdo del gobierno provincial del 27 de agosto de 1855 “para desempeñar la cátedra gratuita agregada a la Universidad de Derecho Constitucional que Ud. solicita”.

Pero no hay constancias de que se hubiera dictado dicho curso.<sup>2</sup> La materia no estaba prevista entre las obligatorias ni contemplada en el presupuesto.

Hay que llegar a la nota del 6 de junio de 1866 del Rector de la Universidad, por entonces Juan María Gutiérrez, que pide al gobierno

<sup>2</sup> MOSQUERA, Alberto Gerónimo, “Sarmiento, profesor de Derecho Constitucional de la Universidad de Buenos Aires”, en *La Ley*, t. 102, 1961, ps. 1023 y ss.

de la provincia de Buenos Aires, de donde dependía la Universidad, la creación de una cátedra de Derecho Constitucional.

El pedido sólo fue satisfecho dos años después: por decreto del 2 de octubre de 1868 se nombra al jurista colombiano Florentino González para dictar el curso de Derecho Constitucional y Administrativo. El 7 de octubre de ese año, González agradece el nombramiento y el 4 de noviembre comienza su tarea docente.<sup>3</sup>

González había nacido en el antiguo Virreinato de Nueva Granada a comienzos del siglo XIX (quizá en 1805), y se graduó en Bogotá en 1825. En las luchas políticas, militó entre los que rechazaban la confederación que propuso Bolívar. Fue secretario de la Convención Constituyente de Nueva Granada que dispuso la separación de Colombia, Venezuela y Quito; luego legislador, profesor y rector de la Universidad de Bogotá, secretario de Hacienda del presidente Mosquera, diplomático en Francia, Lima y Chile. Se estableció en Buenos Aires en 1867 y, además de la cátedra de Derecho Constitucional, ocupó una vocalía en el Consejo de Instrucción Pública de la provincia de Buenos Aires.

Era un admirador del sistema anglosajón, y tradujo obras de Stuart Mill, Francisco Lieber y *Ciencia y Derecho Constitucional* de Federico Grimke. En sus lecciones apeló a la doctrina norteamericana y en esta orientación publicó unas *Lecciones de Derecho Constitucional* (Buenos Aires, 1869), obra que no pretendía ser original y sólo tenía por finalidad "satisfacer la necesidad de un texto".

Trata sobre el origen de la sociedad política y el poder, las libertades y derechos, distribución de competencias entre el gobierno nacional y los locales, el sufragio y los poderes. Sus fuentes son los autores norteamericanos y algunos ingleses y en pocos casos, franceses. En el apéndice incluye un proyecto de Constitución para la provincia de Buenos Aires y las constituciones de Estados Unidos y la Argentina.

No hay aportes personales, no se mencionan los antecedentes históricos nacionales ni la opinión de los tribunales locales. Algunas observaciones periodísticas advirtieron que su curso carecía de contenidos históricos

<sup>3</sup> Archivo de la Universidad de Buenos Aires, Legajos 26-3-27, 30-4-34 y 31-1-5. De este Archivo y de los legajos que existen en el Archivo de la Facultad de Derecho, hemos tomado las referencias sobre designaciones.

(*El Nacional*, Buenos Aires, 23 de noviembre de 1868). Pero el profesor colombiano insistió en sus clases y en otros trabajos en elogiar las propuestas anglosajonas y en la validez del trasplante institucional, y así lo dejaba trascender en artículos como “La jurisprudencia de la Europa continental y las instituciones libres”, que publicó en la *Revista de legislación y jurisprudencia* (t. I, Buenos Aires, 1869), de la que fue frecuente colaborador. En ese mismo año publicó *El juicio por jurados*, que sirvió para difundir el funcionamiento de este sistema según la práctica anglosajona.

Para González, existían dos grandes sistemas políticos: el europeo y el americano, que también llamaba monárquico y constitucional, o el republicano, democrático y representativo. Sólo el segundo debía interesar a los argentinos y, para ello, nada mejor que trasplantar las instituciones norteamericanas.

Florentino González falleció en Buenos Aires el 12 de enero de 1875.

## REFORMAS EN LA ENSEÑANZA

Con motivo de la reforma de la Constitución de Buenos Aires de 1873, su Universidad emprende una importante transformación en sus planes de estudios. El Departamento de Jurisprudencia pasa a llamarse Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Se suprimen los años de práctica profesional, que se reemplazan con la creación de un curso de Procedimientos.

El Derecho Constitucional se separa del Derecho Administrativo: el primero se dictaría en el 5º año y el segundo en el 2º año. Sin embargo, ambos cursos quedaron a cargo del mismo profesor, aunque tanto Estrada como López dedicarían temas al aspecto administrativo.

Sólo con el plan aprobado en octubre de 1894, ambas materias comienzan a dictarse de manera separada, y Administrativo quedó a cargo de Emilio Castro, que era suplente de López (a cargo de Constitucional), con el suplente Adolfo F. Orma, que en 1900 sería el titular.

## LA MATERIA EN LOS DISTINTOS PLANES DE ENSEÑANZA

En 1880, con la nacionalización de la Universidad, el plan de 1875 no se alteró.

El plan aprobado por el Consejo Superior el 1º de mayo de 1909 ubicó el Derecho Constitucional en el 3º año de la carrera.

En el plan del 8 de octubre de 1922, la materia pasó a llamarse Derecho Constitucional Argentino y Comparado y siguió en el 3º año.

En el plan aprobado el 4 de junio de 1948, la materia pasó al 2º año.

A partir del 11 de noviembre de 1952 se crea Historia Constitucional, que se dicta en el 2º año, y por el plan aprobado por Ordenanza 8 de 1953 el Derecho Constitucional se cursa en el 3º año.

En el plan aprobado por Ordenanza 22 del 27 de diciembre de 1961, ambas materias se transforman en Derecho Constitucional Argentino y Comparado I, que se dicta en el 2º año, y Derecho Constitucional Argentino y Comparado II, en el 3º año.

La Resolución 809 del Consejo Superior, de 1985, modificó el sistema, que al final detallamos.

## LA ENSEÑANZA

Los profesores titulares podían contar con profesores sustitutos o suplentes, quienes reemplazaban al titular en su ausencia y lo acompañaban para tomar exámenes.

Las clases se dictaban durante el año escolar y a su término los alumnos rendían examen ante el titular, el suplente y otros profesores.

En general, cada año escolar los profesores titulares presentaban su programa con los temas que desarrollarían.

Una Ordenanza de 1910 autorizó a los profesores suplentes a dictar los cursos paralelamente con las clases del titular. Normalmente, en uno se desarrollaba el plan total de la materia, y en otro se profundizaban temas especiales.

## ESTRADA, NUEVO PROFESOR

Al fallecer González, José Manuel Estrada fue nombrado profesor de la materia por decreto del presidente Avellaneda del 18 de febrero de 1875. Es el primer profesor argentino de la materia.

Estrada no era abogado ni había cursado en las aulas universitarias, pero reunía antecedentes y méritos por su versación y competencia do-

cente. Por entonces era profesor de Instrucción Cívica e Historia Argentina en el Colegio Nacional de Buenos Aires, y en julio de 1876 sería designado Rector de ese Colegio.

Había nacido en Buenos Aires el 13 de julio de 1842 y la fortuna familiar le permitió dedicarse al estudio y la enseñanza. Desde joven proclamó su fe católica y su pasión republicana. En 1866 dictó unas conferencias sobre la historia argentina en la recién creada Escuela Normal de Profesores, que tuvieron gran repercusión. Fue Jefe del Departamento General de Escuelas de la provincia de Buenos Aires entre 1869 y 1870.

Tanto los programas del Curso como lo que surge de la recopilación de las clases que fueron tomadas en versiones taquigráficas indican que desarrolló la materia teniendo en cuenta los antecedentes históricos nacionales, hasta entonces dejados de lado. Tampoco olvida la jurisprudencia de la Corte Suprema. La originalidad del curso estuvo en la interpretación nacional que dio a los problemas políticos.

Las clases se publicaron desde 1877 en pequeños folletos y en parte fueron apareciendo en la *Revista Argentina*, que dirigía Estrada, en la nueva serie editada en 1880.

La primera edición del Curso es de 1895 y constaba de un volumen.

En las *Obras completas de Estrada* (Buenos Aires, 1899-1905), el Curso abarca tres volúmenes y recoge clases universitarias, algunas de Instrucción Cívica dictadas en el Colegio Nacional y artículos periodísticos vinculados al tema.

Por ellas podemos conocer qué contenido le daba a la materia. La *primera parte* está dedicada a las declaraciones y derechos, seguridad personal y libertades. La *segunda parte*, a los sistemas de gobierno: se repasa la forma republicana, el concepto de representación y la forma federal en el Derecho nacional y comparado, en especial el norteamericano. La *tercera parte* está dedicada a las relaciones entre la Nación y las provincias. La *cuarta*, a la organización de los poderes.

El método no es adecuado, pero el intento es didáctico y constituye un esfuerzo interpretativo de la materia con visión nacional.

Por primera vez se comentan fallos de la Corte Suprema. Se detuvo en los que analizaron el tema de la libertad de prensa y el alcance del

complejo art. 32, introducido por la Convención reformadora de 1860. Trata las causas de Argerich y Calvete debida a publicaciones periodísticas, y entendió que estos fallos no eran contradictorios pues recaían sobre actos distintos. Analiza también la jurisprudencia en torno a la posibilidad de que los particulares puedan demandar a las provincias y los casos en que la Nación pueda ser demandada por particulares, cuestiones que por entonces eran objeto de debate.

El desarrollo de la materia está impregnado por la ideología de Estrada. Fue un católico combativo y un crítico del liberalismo laicista de la época. Entendía que el liberalismo había producido un industrialismo cruel, sociedades con capitales sin individualización ni responsabilidad, que separaban el mundo moral del económico, una exaltación del pueblo hasta endiosarlo y utilizarlo para explotar al asalariado y apartar a Dios de la sociedad.

Cuando habló en la colación de grados de la Facultad de Derecho el 24 de mayo de 1881, recordó a los nuevos abogados su función moral, aconsejándoles rechazar el despotismo, que en aquellos días se manifestaba en la usurpación de los derechos de la Iglesia por el Estado, en la abolición de los gremios y en la codificación rígida creada por el liberalismo para asegurar propiedades y contratos en favor de la creciente burguesía.

Estas denuncias, su intensa actuación periodística, acompañada por la crítica al gobierno de Roca, terminarían con su actividad docente. Por decreto del 27 de julio de 1883 era dejado cesante como profesor y rector del Colegio Nacional. En junio del año siguiente, como Profesor de Derecho Constitucional, resoluciones que firmaban Roca y su ministro Wilde.

La arbitrariedad de los gobiernos que, desde antiguo, no admitían opositores.

## LUCIO VICENTE LÓPEZ

Lo reemplazó por decreto del 4 de julio de 1884. Venía desempeñándose como profesor sustituto desde el 4 de agosto de 1883. Es posible que el gobierno ya tuviera presente la cesantía de Estrada, puesto que López militaba en el autonomismo roquista.

Su abuelo fue Vicente López y Planes y su padre, Vicente Fidel López, político e historiadador. Lucio Vicente también se destacó en la literatura con su libro "La gran aldea", que publicó en folletín en el diario *Sud América* que defendía a Roca y su política.

Se había graduado de abogado en 1873, con una tesis dedicada a las obligaciones divisibles e indivisibles.

Para el dictado de la materia, preparó unos "Apuntes de Derecho Administrativo" (1890) y al año siguiente se publicaron sus conferencias del "Curso de Derecho Constitucional". No eran más que un resumen y orientación del pensamiento del autor, de pobre contenido doctrinario. Como no había textos y las conferencias de Estrada en ese momento no debían ser recomendadas, aconsejó la reedición de la obra de Florentino González. Convive con el liberalismo intelectual a través de John Stuart Mill, Tocqueville, Royer Collard y la *Ciencia del gobierno* de Alden. Cita a Blackstone y a los norteamericanos Townshend, Cushing y Story.

Sus conceptos históricos no son más que la repetición de lo que escribían Mitre y su padre. El análisis de la Constitución son síntesis sin aportes jurisprudenciales, salvo casos excepcionales como cuando trata las facultades disciplinarias del Congreso.

Fue original al analizar el sistema electoral: ante la interpretación restringida que rechazaba la representación minoritaria en Diputados, consideró conveniente que las minorías tuviesen representación y, como entendía que el art. 37 era una valla, propiciaba su reforma.

En materia de facultades impositivas, divide las contribuciones en directas e indirectas. Una estricta interpretación llevaba a que ambos tipos pertenecían a las provincias, salvo las recaudaciones por importaciones y exportaciones, y las directas por tiempo limitado y en circunstancias especialmente graves que cita la Constitución.

Pese a ello, sostiene que las contribuciones directas debían estar a cargo de la Nación.

¿Por qué esta interpretación? Porque su padre, como ministro de Hacienda de Pellegrini, había impuesto en 1891, para superar la crisis, contribuciones sobre el alcohol, la cerveza y los fósforos con carácter nacional, gravámenes que correspondían a las provincias. Así comenzó el avance

impositivo de la Nación sobre las provincias. Tres años después, el impuesto fue renovado y extendido a otros artículos.

Mientras atendía la cátedra, no dejaba la política. En las agitadas convulsiones de 1893, la provincia de Buenos Aires estuvo en el foco de la rebelión. Intervenida, López fue designado interventor. El 5 de octubre de 1893 pedía licencia en la Facultad y lo reemplazaba su sustituto Emilio Castro. Se reintegró el 14 de mayo de 1894.

Pero durante la intervención, hizo investigar la venta fraudulenta de tierras en varios partidos de la provincia, con la participación del Banco Hipotecario. Una de ellas era por un monto enorme a favor del coronel Carlos Sarmiento en Chacabuco. López las anuló y denunció el caso a la justicia y Sarmiento fue detenido. Pero liberado, formuló manifestaciones públicas y periodísticas en contra del interventor, quien se sintió herido en su honor e hizo un planteo caballeresco que terminó en un duelo a pistola, en el cual López recibió una herida de muerte. Falleció en la madrugada del 29 de diciembre de 1894.

## ARISTÓBULO DEL VALLE

Por nota del 19 de febrero de 1895, el ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública comunica al rector de la Universidad su nombramiento. Las clases comenzaron en marzo.

Había nacido en Dolores en 1845 cuando su padre, el coronel Narciso del Valle, cumplía funciones en la frontera en tiempos de Rosas.

Se graduó en 1869 con una tesis sobre *Intervención del gobierno federal en el territorio de los Estados*. Su actividad política fue intensa, como legislador y ocupando cargos ministeriales. Criticó la corrupción de los gobernantes, las emisiones bancarias clandestinas; los partidarios del roquismo lo llamaban “profeta de la moralcracia”. Estuvo entre los revolucionarios de 1890 y como ministro de Luis Sáenz Peña intentó cambiar el sistema imperante, pero fracasó.

La cátedra de Derecho Constitucional le serviría para exteriorizar su fe republicana. Su programa de enseñanza se extiende en los antecedentes históricos y en los artículos de la primera parte de la Constitución. Sus conferencias, tomadas taquigráficamente e impresas en 1895, sólo se refieren a temas históricos. Por tanto fue limitada.

Encendió a los alumnos con su verba y pasión política, pero no hizo un aporte de interés al estudio del sistema constitucional. En 1904, el profesor Estanislao S. Zeballos, al analizar el plan de estudios propuesto para la Facultad de Derecho, censuró a del Valle por haber convertido su curso en uno de historia política.

En la clase inaugural recordó las lecciones de Estrada y de López e invocaba los métodos del francés Taine para modernizar la enseñanza, más adecuados para temas de historia que para los jurídicos.

Quizá si la muerte no lo hubiera sorprendido, podría haber ampliado el curso.

Del Valle falleció el 29 de enero de 1896 en su casa de Alvear, entre Callao y Rodríguez Peña, que había hecho construir y donde albergaba sus libros y colecciones de arte, a las que era muy afecto. Fue valioso el aporte que hizo al Museo Nacional de Bellas Artes, al Jockey Club de Buenos Aires y al Centro Naval, que aún se pueden apreciar.

## MANUEL AUGUSTO MONTES DE OCA

Para cubrir el cargo se preparó una terna (Montes de Oca, Enrique García Mérou y Luis María Drago) y fue elegido el primero (21 de febrero de 1896).

Había nacido en Buenos Aires el 26 de junio de 1867 y se doctoró en 1888 con una tesis sobre *Represión* (349 pp.).

Su padre, Juan José Montes de Oca, era profesor de Introducción General al Estudio de Derecho o Enciclopedia Jurídica, incorporada a los estudios en 1875. Renunció y en 1892 lo reemplazó su hijo hasta que pasó a la de Derecho Constitucional.

Su actividad docente se vio interrumpida por la atención de cargos diplomáticos (sus estudios sobre la cuestión de límites con Chile merecieron que se le nombrara consejero legal del embajador en Londres para la determinación de los límites), políticos (Ministro de Relaciones Exteriores de Figueroa Alcorta) y legislativos (Diputado Nacional).

Se desempeñó desde comienzos de 1896 hasta marzo de 1903. Por entonces actuó como consejero legal del embajador argentino en Londres.

Retomó la cátedra a su regreso, pero renunció el 10 de marzo de 1905.

Durante un breve período la cátedra estuvo a cargo del profesor Luis B. Molina, titular de la materia Revista de Historia. Pero el 1º de agosto de 1905 lo reemplazó Rómulo S. Naón hasta la designación de Rodríguez Larreta.

El 1º de mayo de 1908, Montes de Oca tuvo un nuevo nombramiento. En esta nueva etapa tuvo licencias por sus cargos como legislador. Al fin se le aceptó la renuncia el 17 de abril de 1912.

Los conceptos esenciales del desarrollo de la materia están en las 37 bolillas del programa elaborado en 1897 y en las *Lecciones de Derecho Constitucional*, notas tomadas de las clases e impresas en 2 tomos en 1896 (fueron reeditadas en 1902-1903).

Su enfoque fue más científico que el de sus antecesores e incluyó temas actuales, como las relaciones entre la Iglesia y el Estado, la formación del tesoro nacional, las garantías constitucionales. Recordaba las lecciones de los profesores que le antecedieron, los trabajos de Alberdi, Amancio Alcorta (*Las garantías constitucionales*, 1881), Julián Barraquero (su tesis sobre el *Espíritu y práctica de la Constitución argentina*, 1878, dirigida por Estrada), Justo Arocemena, Esmein, Stuart Mill, y los debates de las convenciones constituyentes de 1853 y 1860.

La exposición es amena, pero hay temas tratados superficialmente. La exposición, previa referencia a los antecedentes históricos, sigue el orden de la propia Constitución, pero no es estrictamente una exégesis del texto. Hay referencias a la jurisprudencia de la Corte Nacional y también a fallos de la norteamericana.

Para Montes de Oca, nacionalidad y ciudadanía tienen distinta significación técnica: una es el vínculo jurídico que liga a una persona con una Nación; la otra, el conjunto de derechos y obligaciones que se le imponen a un nacional en determinadas circunstancias.

Estudia con interés la formación del tesoro nacional, la intervención federal a las provincias y el controvertido art. 32. En materia de expropiación, recuerda los casos del Ferrocarril Central Argentino, donde la Corte sostuvo que la utilidad pública debía ser calificada por la ley, y el de la Municipalidad de Buenos Aires con Elortondo, de 1888, donde se decidió restringir la facultad legislativa. Montes de Oca no emite juicio, aunque parece más próximo a la decisión de la Corte.

La supremacía de la Constitución y su relación con los tratados no tiene relevancia, pues los tratados deben estar de acuerdo con la Constitución, es decir, con la ley que los aprueba. Los tratados que no estén de acuerdo con la Constitución no podrían tener efecto en el país.

El tomo segundo está dedicado al estudio de los poderes y el sufragio. Quienes lo limitan a los que saben leer y escribir, dice, no contribuyen a la educación política. Como diputado, intervino en el debate que aprobó el voto obligatorio y secreto y se mostró partidario del sistema de lista incompleta, que muchos consideraban que lo impedía el texto constitucional (art. 37).

Rechazó la posibilidad de que las cámaras legislativas pudieran sancionar por el delito de desacato, decisión que correspondía a la justicia.

En materia impositiva, entendía que los impuestos directos correspondían a la Nación. Sin embargo, la Constitución se los concede a las provincias, salvo en las circunstancias especiales fijadas y por tiempo limitado. Otra forma doctrinaria de limitar el sistema federal y las atribuciones provinciales.

El Poder Judicial es comparado con el de Estados Unidos. Considera que debe mantener incólume la Constitución, pues actúa como un poder moderador, pero teme que esta facultad lo transforme en árbitro del mecanismo regulador, aunque no olvida que actúa en casos concretos y con las limitaciones que ese mismo poder se ha impuesto para no atacar los actos propios de los otros poderes.

Su paso por la cátedra orientó la enseñanza hacia una concepción más dinámica, basada en la vivencia del hombre en sociedad, y renovó varios aspectos de la interpretación del texto constitucional.

## REEMPLAZANTES

Desde su inicio acompañó a Montes de Oca como profesor suplente Carlos Rodríguez Larreta, y lo reemplazó durante la licencia del titular entre 1899 y 1903.

En el período de 1906 hasta 1908, luego de la renuncia de Montes de Oca, fue titular, pero dejó esta materia para hacerse cargo de la nueva cátedra de Ciencia Política y Antecedentes Constitucionales.

Rodríguez Larreta había nacido en 1868 y se graduó en 1892 con una tesis sobre *Derechos hereditarios de la mujer casada*. Fue miembro de la Convención reformadora de 1898 y consideró doctrinariamente inconstitucional la Ley de Residencia 4144 de 1902. Desempeñó cargos diplomáticos y ministeriales.

Su programa de estudios mantuvo los lineamientos de Montes de Oca, pero introdujo algunas novedades. Mantuvo un acertado equilibrio entre la explicación de la parte de las declaraciones de derechos y garantías y el estudio de los poderes, que, en general, tenían preferencia. Dio importancia a los antecedentes históricos.

Al lado de Montes de Oca y de Rodríguez Larreta se desempeñaron como suplentes Rómulo S. Naón (entre 1905 y 1906 y desde agosto de 1908), Tomás R. Cullen (1908), Manuel B. Anchorena (desde mayo de 1909 hasta 1924).

Entre tantas licencias, en ocasiones debieron hacerse cargo del curso.

### TOMÁS R. CULLEN

Se había iniciado como profesor suplente en 1908 y durante una licencia de Montes de Oca, de 1911, se hizo cargo del curso. Cuando al año siguiente se aceptó la renuncia del titular, integró una terna, quedando confirmado como titular desde mayo de 1912 hasta su renuncia del 27 de junio de 1924.

Había nacido en Santa Fe el 28 de febrero de 1863, y se recibió de abogado con un trabajo sobre *Arbitraje internacional*, publicado en 1885.

Diputado nacional, ministro del presidente de la Plaza. De profundas convicciones cristianas, formó parte de asociaciones católicas sociales y políticas y en 1934 integró el Comité organizador del Congreso Eucarístico de ese año. Falleció en 1940.

Su programa de enseñanza de 1915, que orientó el dictado de la materia, se divide en 29 unidades. Sólo la primera se refería a los antecedentes históricos. El resto repasaba la parte dogmática y la orgánica.

Como profesores suplentes siguieron Naón, Anchorena, y se incorporaron Mariano de Vedia y Mitre, quien en 1915 dictó un curso intensivo de la materia, y Juan Antonio González Calderón. De Vedia y Mitre

aprovechó el curso para explicar la escasa trascendencia que se le dio a la materia en los primeros años de vida patria y exaltó la labor de los primeros profesores, desde Florentino González hasta Montes de Oca.

## TRANSFORMACIONES DEL DERECHO CONSTITUCIONAL

Aquí debemos hacer un alto para referirnos a los cambios que se producen en la exposición docente y en el contenido del Derecho Público. León Duguit señalaba las modernas tendencias: evolución del concepto de soberanía, nueva dimensión del carácter de la ley y del reglamento, moderna noción de servicio público. El Estado deja de concebirse como un poder soberano que manda, sino como un grupo de individuos que tienen una fuerza que deben emplear en crear y dirigir los servicios públicos.<sup>4</sup>

Las concepciones del liberalismo racionalista que sublimaban la ley y establecían un orden donde la Constitución fundamentaba todo el sistema jurídico se debilitan ante interpretaciones más realistas.

La Gran Guerra Mundial con sus secuelas y los procesos que llevan a cambios en Rusia, Alemania o Italia, y la desaparición del imperio zarista ruso, el austríaco y el alemán dan origen a nuevos Estados y a una intensa manifestación de textos constitucionales con modernas tendencias. Mirkin-Guetzevitch las resumió: soberanía del pueblo, gobiernos parlamentarios, sistema federal, disminución de las facultades de las cámaras altas, extensión del sufragio, incremento de la legislación de necesidad mediante decretos-leyes, control de constitucionalidad mediante organismos especiales, aparición de las libertades individuales y los derechos sociales.

\* \* \*

Sin embargo, el dictado del Derecho Constitucional en Buenos Aires no parecía abrirse a estas nuevas experiencias. Joaquín V. González (en el prólogo que escribía al tomo 1º de la obra de González Calderón en 1917) sostenía que la enseñanza de la materia adolecía del mal de la oratoria. En general, los profesores no dejaban obras orgánicas ni apuntes

<sup>4</sup> *Las transformaciones del Derecho Público* (traducción y estudio preliminar de Adolfo Posada y Ramón Jaén del 31 de julio de 1915), 2ª ed., Madrid, F. Beltrán, 1926.

y los que existían eran incompletos o limitados a la exigencia de la enseñanza. Los alumnos la consideraban materia fácil, sujeta a la inventiva, a la improvisación y a la audacia ante mesas examinadoras complacientes. Se gustaba más en teorías centradas en la organización de un pueblo abstracto y académico, alejado de la realidad.

La bibliografía nacional sobre la materia debía ampliarse. El libro de Florentino González era pasado de moda. Estrada estaba incompleto, López no tenía profundidad, Montes de Oca había intentado un enfoque más integral pero quedó restringido por las exigencias docentes.

Algunos autores tocaron temas especiales, como es el caso de *Las garantías constitucionales* de Amancio Alcorta ya recordado. Se estudia la libertad, sus limitaciones, el *habeas corpus*, la ley marcial y la militar, el Estado de sitio; un capítulo está dedicado a los partidos políticos y al derecho de resistencia.

Una tesis doctoral profundizó la orientación doctrinaria de la Constitución: fue la de Julián Barraquero que dirigió Estrada. Se tituló *Espíritu y práctica de la ley constitucional argentina* (La Tribuna, 1878, y 2ª ed., 1889).

Luis V. Varela realizó un importante trabajo de recopilación de textos constitucionales en dos tomos, editados en 1882: aparecen los de Inglaterra, Estados Unidos, Suiza.

En 1897 apareció el *Manual* de Joaquín V. González, que resultó un excelente texto por su metodología, fuentes utilizadas y jurisprudencia sistematizada. Los profesores se aferraron a él. Miguel Ángel Cárcano cuenta que cuando cursó la materia, las lecciones del profesor Manuel Anchorena le parecieron una glosa del libro de González. Y tan ajena estaba la enseñanza de la realidad que este libro explicaba, con tanta claridad y lógica, nuestras instituciones políticas y cómo funcionaban, que el alumno se imaginaba que su país era el más feliz de la tierra donde se gozaban las mayores libertades y los poderes funcionaban unidos, independientes pero concordantes.<sup>5</sup>

La reforma universitaria proclamada en 1918 intentó innovar en los enfoques pedagógicos y alentó la esperanza de un conocimiento más intenso de la realidad en el estudio del Derecho. Se avanzó en la divi-

<sup>5</sup> *El estilo de vida argentino*, Buenos Aires, Eudeba, 1971, pp. 49 y 50.

sión del estudio del Derecho Público, y en el plan aprobado en octubre de 1922, se creó una cátedra de Derecho Político que comenzó a dictar Mariano de Vedia y Mitre.

Por entonces también nacen carreras de estudios comerciales, diplomacia, notariado y procuración, y en estas dos últimas se incorpora el Derecho Constitucional y Administrativo. Luego se la llamaría Derecho Público y subsistió hasta el plan de estudios de 1953. La dictaron Daniel Antokoletz, que escribió un manual, y Atilio Pessagno, con larga actuación al frente de estos cursos. Por otra parte, la Ordenanza 117, del 19 de octubre de 1931, creó en la Facultad de Derecho el Instituto de Derecho Público, integrado con las materias de Derecho Constitucional, Político, Público Provincial y Municipal, y Administrativo.

Además del libro de González, a comienzos del siglo XX aparecen los de Agustín de Vedia (1907) y Perfecto Araya (2 tomos, 1908 y 1911).

Son comentarios de los artículos de la Constitución, pero utilizan nuevos textos bibliográficos extranjeros, se analizan los antecedentes históricos, los debates parlamentarios y la jurisprudencia de la Corte.

Tuvo resonancia el estudio de José Nicolás Matienzo, *El gobierno representativo federal de la República Argentina* (1910). Profesor de la materia en La Plata, uno de sus cursos fue tomado taquigráficamente por Juan Isaac Cooke e impreso en 2 tomos en 1916.

Clodomiro Zavalía publica en 1920 su *Historia de la Corte Suprema* y en 1924 un estudio de los artículos de la Constitución según la interpretación de la jurisprudencia de la Corte.

## JUAN ANTONIO GONZÁLEZ CALDERÓN

Su paso iba a ser significativo, por su labor docente y por su obra.

Al renunciar Cullen se hace cargo de la cátedra; figura en la terna propuesta y es nombrado titular el 11 de agosto de 1924.

Estuvo a cargo de la materia hasta su renuncia del 6 de mayo de 1947. Después de septiembre de 1955, fue repuesto aunque renunció al poco tiempo.

Había nacido en Gualeguay el 23 de agosto de 1883 y se graduó con una tesis sobre el Poder Legislativo en los estatutos y reglamentos. Actuó

como docente en La Plata, fue diputado por Entre Ríos y desde 1932 juez de la Cámara de Apelaciones en lo Federal de la Capital Federal.

Como suplente de Cullen, en 1915 dictó un curso completo donde definió las bases de su método: la enseñanza no debía limitarse al texto frío, la interpretación gramatical debía ser el fin último y había que indagar en los antecedentes históricos, no perder de vista el modelo norteamericano, aunque advertía que no se lo había seguido estrechamente; los fines de la enseñanza debían ser más prácticos que teóricos y debía darse importancia a la jurisprudencia de la Corte Suprema, que ya llevaba más de 100 tomos publicados.

Su metodología tendía a lograr la interpretación auténtica del texto constitucional, teniendo en cuenta la doctrina, la jurisprudencia y en especial la de la Corte Suprema, los debates legislativos y las leyes complementarias, y pedía atender al valor de las actas de las convenciones constituyentes de 1853 y 1860.

Su programa del curso proponía un estudio completo que abarcara todo el ámbito del texto constitucional y las enseñanzas de la jurisprudencia de la Corte Suprema como intérprete final.

González Calderón forma parte de una generación de juristas que intenta superar el positivismo, ajustándose a una concepción realista de los hechos sociales y proponiendo enfoques renovadores en donde la ley no puede ser valorada aisladamente sino en su aplicación práctica.

El maduro desarrollo de estas premisas comienza a apreciarse en el primer tomo de su *Derecho Constitucional argentino, historia, teoría y jurisprudencia de la Constitución*, en 1917. Al año aparece el segundo tomo y en 1922 se completa con el tercero.

Dado su éxito, en 1943 publicó un *Curso de Derecho Constitucional* en un tomo, que resumía el contenido de su obra mayor, fue frecuentemente utilizado y mantuvo su difusión frente a otros trabajos similares, como los de Novaro (h) y Hronsich (1925), el *Manual* de Carlos Aldao (1930), Daniel Antokoletz (1933), el *Manual* de Carlos Sánchez Viamonte (1944) y otros más modernos como los de Rafael Bielsa (1952) o Juan Casiello (1954).

Es de interés indicar que al comienzo del tomo segundo de la primera edición de la obra de González Calderón, aparecida en 1918, se publicó

una carta de Ernesto Quesada al autor, donde se mencionaban testimonios sobre las fuentes de la Constitución que le habrían sido transmitidas por el padre de Quesada. Comparte con González Calderón la necesidad de tener en cuenta los textos norteamericanos, pero también afirma que no existió un sometimiento total a su texto y es necesario recurrir en igual o mayor medida a los antecedentes nacionales y a las propuestas de Alberdi.

Al incorporarse a la Academia de Derecho y Ciencias Sociales, el 23 de agosto de 1929, González Calderón planteaba cuestiones trascendentes de la práctica del derecho constitucional nacional y que se habían impuesto fuera del espíritu de la Constitución: centralización, predominio del Ejecutivo, exceso de las intervenciones federales a las provincias, falta de un contralor final que debía estar en el Poder Judicial, cumplimiento de la inamovilidad de los jueces, limitación de las cuestiones políticas que invocaba la Corte Suprema.

El "Curso" de González Calderón recuperó actualidad luego de la revolución de septiembre de 1955, con la reimplantación del texto constitucional de 1853-1860, y se reimprimió en 1958, 1960 y 1964. En 1974 hubo una nueva edición actualizada por Ernesto J. Miqueo Ferrero (reimpresa en 1988). En estas ediciones se agregaron nuevos temas y se actualizó la jurisprudencia.

Es cierto que no pocas interpretaciones quedaban superadas por nuevos enfoques doctrinarios y otras creaciones jurisprudenciales, como lo exige la dinámica del Derecho. Alberto Padilla publicó en 1960 unas *Notas críticas al "Curso de Derecho Constitucional" de González Calderón*. Pero la estructura de la obra le permitió mantener vigencia. Incluso sus enseñanzas llegaron al ciclo medio de enseñanza con la edición de una "Instrucción Cívica", impresa por primera vez en 1938, que en 1958 llegaba a nueve ediciones y que también fue actualizada en 1972 por Miqueo Ferrero.

Con González Calderón se desempeñaron como profesores suplentes Lorenzo Barros desde 1924, desde 1928 Alberto Gabriel Padilla, luego Luis Quirno Costa y Martín Aberg Cobo.

En la década de 1940, Padilla y Aberg Cobo dirigieron seminarios y cursos de investigación sobre el pensamiento de la Corte Suprema (Bi-

blioteca de la Facultad, topográfico 124.191). Colaboraron en estos seminarios los profesores Ismael Basaldúa desde 1941 y luego Antonio Ivanisevich Machado y Juan Lena Paz.

González Calderón falleció en Buenos Aires en 1964.

### LA CÁTEDRA DURANTE LA ÉPOCA PERONISTA (1946-1955)

La renuncia presentada por González Calderón fue aceptada el 6 de mayo de 1947.

Poco antes había sido aceptada la de Padilla.

Otras concepciones estaban poniéndose en vigencia.

La cátedra de Derecho Constitucional fue puesta a cargo de Juan Isaac Cooke, diputado peronista. No se hizo cargo pues se desempeñó como embajador en el Brasil.

Quedó a cargo del profesor adjunto Marcelo Roberto Sánchez Sorondo, nombrado el 23 de mayo de 1947. Como adjunto se desempeñará Ramón A. Subiza.

Sánchez Sorondo nació en Buenos Aires en 1912 y se recibió de abogado en 1935 con una tesis sobre *Teoría política del federalismo*. Vinculado con agrupaciones católicas, fue colaborador de los cursos de Cultura Católica y de revistas de tendencias nacionalistas, como "Sol y Luna", "Cabildo", "Fronza", "Nuestro Tiempo". Pronto quedó vinculado al peronismo.

La materia mantuvo los programas y temas que se venían cursando. Pero paulatinamente se incorporarán aspectos partidarios, como puntos dedicados al "desarrollo de los problemas políticos nacionales".

La nueva Constitución sancionada en marzo de 1949 obligó a su estudio y fue incluida en los programas.

También apareció una bibliografía nueva. En 1952, un libro de Adolfo Korn Villafañe (La Plata) y las "Lecciones" de Jorge Raúl Poviña (Córdoba). En 1954, el "Derecho Constitucional argentino" de Juan Casillo.

Mientras, se producen modificaciones en los planes de estudios.

A fines de 1952 se crea una cátedra de Historia Constitucional, incluida en el nuevo plan de estudios aprobado por Ordenanza 8 de 1953.

El Derecho Constitucional se divide: en el 2º año está Historia Constitucional, en el 3º el Derecho Constitucional.

La primera seguirá a cargo de Sánchez Sorondo, que continuará hasta fines de 1956 en que es dado de baja.

Pero se crea una segunda cátedra a cargo de Atilio Pessagno, por entonces miembro de la Corte Suprema, con Máximo Gómez Forgues como adjunto.

La de Derecho Constitucional fue dictada por Subiza con Roberto Tello como adjunto.

La ideología de estos cursos estuvo inspirada en las obras de Carl Schmitt y Arturo Enrique Sampay, dos autores predilectos de los intelectuales del peronismo.

## NUEVO PROGRAMA DE ESTUDIOS

La Ordenanza 8 de 1953, de larga vigencia, estableció que la carrera de Abogacía se cursaría en cinco años, debiéndose cumplir trabajos en institutos y otros prácticos. Desaparecen los cursos especiales de Notariado y Procuración, que se integran con determinadas materias de Abogacía.

Sánchez Sorondo preparó el programa de Historia Constitucional, aprobado en el mismo año de 1953. Comprende conceptos de la teoría constitucional, y los antecedentes históricos nacionales, europeos y norteamericanos. Continuó a cargo de la materia hasta ser dado de baja el 1º de enero de 1957, después de largas polémicas por su permanencia luego de septiembre de 1955.

## LA ÉPOCA ACTUAL (1955-1961)

Derrocado el peronismo, si bien el ordenamiento de la Ordenanza 8 no se modificó, cambiaron los profesores a cargo de la materia.

La Historia Constitucional tuvo dos cátedras: una a cargo de Héctor Lanfranco y otra de Segundo V. Linares Quintana.

El curso del tercer año de Derecho Constitucional también tuvo dos cátedras: una a cargo de Alberto G. Padilla y otra de González Calderón, quien fue reemplazado por Sánchez Viamonte.

Lanfranco había nacido en La Plata en 1900 y se recibió en su Universidad. Fue Profesor Adjunto de Derecho Constitucional y Administrativo en la carrera de Notariado antes del advenimiento del peronismo. Reincorporado a la docencia, después de 1955, se desempeñó también como embajador en Ecuador.

Linares Quintana también nació en La Plata, en 1909. Actualmente es el decano de los profesores de Derecho Constitucional. Fue docente antes del peronismo; entre 1951 y 1954 se desempeñó en la Universidad de Carolina del Norte en los EE. UU. Reintegrado luego de 1955, continuó hasta 1973. Fue también profesor en La Plata. Su obra es inmensa y de alto nivel científico, desde *Los partidos políticos, instrumentos de gobierno* (1945), *Gobierno y administración de la República Argentina* (1946) hasta los valiosos tomos del *Tratado de la ciencia del derecho constitucional argentino y comparado*, cuya edición se inició en 1953. Esfuerzo intelectual y didáctico fue el *Derecho constitucional e instituciones políticas* (1968; 3ª ed. en 3 tomos de 1981), que refleja la moderna orientación de los fenómenos políticos y la metodología de los manuales franceses, como los de Maurice Duverger, Georges Burdeau, Marcel Prélot, André Hauriou, Georges Vedel.

Padilla había nacido en Tucumán en 1899 y terminó sus estudios a fines de 1919 con una tesis sobre *La Constitución de EE. UU. como precedente argentino*. Lo vimos como adjunto de González Calderón. Reintegrado en 1955, se desempeñó hasta 1965. Fue delegado interventor entre 1955 y 1956.

Sánchez Viamonte nació en La Plata en 1892 y se recibió en su Facultad en 1914, doctorándose en 1925 con una tesis sobre la *Naturaleza institucional del sufragio*. Fue docente en La Plata y desde 1956 en Buenos Aires, donde renunció en mayo de 1962. Activo dirigente socialista, su bibliografía es vasta y sobresaliente: *Derecho político*, *El "hábeas corpus"*, *Ley marcial y Estado de sitio*, *Hacia un nuevo Derecho Constitucional*, *Manual de Derecho Constitucional*, *El poder constituyente*, etcétera.

Como profesores adjuntos, se desempeñan en esta época, en Historia Constitucional, Luis N. Magnanini, Teodosio C. Brea, Juan Ramón Aguirre Lanari, Alberto Rodríguez Galán, Alberto Antonio Spota.

En Derecho Constitucional, recogemos los nombres de Aberg Cobo reincorporado en 1955 en la cátedra de Padilla, Juan Ovidio Zavala, Is-

mael Basaldúa (h) a quien ya vimos actuar, Julio Oyhanarte (1957), Luis Botet, Carlos M. Muñiz, Jorge Aja Espil.

### LA ÉPOCA ACTUAL (1961-1985)

La Ordenanza 22 de 1961, introdujo algunas modificaciones al plan de 1953. La materia siguió dictándose en dos cursos, en segundo y tercer año, pero ahora con el título de Derecho Constitucional Argentino y Comparado I y II.

El cambio permitió actualizar los programas de enseñanza. El Derecho Constitucional I abarcaba la teoría constitucional (concepto, método, tipologías, supremacía), la estructura constitucional (gobierno, Estado, unitarismo, federalismo, designación de los gobernantes), fuerzas políticas, grupos de presión, poder constituyente y emergencias constitucionales, regímenes políticos contemporáneos e historia constitucional nacional.

La parte II continuó dedicándose al estudio del texto constitucional.

Se mantienen las dos cátedras por cada materia. Para la I, siguen los profesores Lanfranco y Linares Quintana. Se agregan nuevos profesores adjuntos. Al lado de los que venían actuando, como Aguirre Lanari, Muñiz, Rodríguez Galán y Spota, ingresan Raúl Enrique Dum, Ataúlfo Pérez Aznar, Carlos Eduardo Colautti desde 1963, Arturo García Rams, Gastón Dassen, Marcos T. D. J. Muñiz desde 1968, Eduardo Pizarro, Miguel M. Padilla (h), Marta E. Gnecco, Inés B. De Miguel de Dassen.

Los cursos de Derecho Constitucional II estuvieron a cargo de Padilla y Sánchez Viamonte. Al retirarse el primero, se hizo cargo Luis Botet, y, con el retiro del segundo, Germán J. Bidart Campos.

Como adjuntos actúan, entre otros, Basaldúa, Carlos M. Bourdieu, Enrique C. Romero Dalton (desde 1968), Jorge Antonio Aja Espil (primero asociado en 1960 y desde 1969 a cargo del curso), César Enrique Romero, Ciro F. Trigo.

### NUEVA BIBLIOGRAFÍA

Se incrementa y se actualiza. Se destaca Bidart Campos, con numerosos trabajos, resultado de su experiencia docente y agudeza para desentrañar el significado del texto y la interpretación jurisprudencial.

Sobresalen: *Marxismo y Derecho Constitucional*; la edición en 1967 en dos tomos de su *Derecho Constitucional*, obra que se reimprimiría con frecuencia, de gran claridad expositiva; *Filosofía del Derecho Constitucional*; *Régimen legal y jurisprudencial del amparo*; *Historia política y constitucional argentina*, y otras obras que ha ido actualizando e incorporando, incluso, el estudio del texto de la reforma de 1994.

En la década de 1970, la cátedra de Bidart Campos incorporó algunos profesores que han tenido una larga y meritoria actuación docente, como Raúl Madueño, María Cristina Serrano, Marta Amoresano.

Por la época, otros profesores participan como docentes en la materia; recordamos a Beatriz Alice o Eve Rimoldi de Ladmann.

A los libros de Bidart Campos se deben agregar *La Constitución Nacional anotada con referencias históricas, doctrinarias y jurisprudenciales* (1961), de Salvador María Lozada. En 1975, Carlos María Bidegain inicia la publicación de los interesantes *Cuadernos del curso de Derecho Constitucional* (fueron 4 y uno de actualización luego de 1994, con la colaboración de Orlando J. Gallo, Eugenio I. Palazzo y Guillermo Carlos Schinelli). El profesor de La Plata Humberto Quiroga Lavié edita su *Derecho Constitucional* (1978) y César Enrique Romero otra obra de igual título en 2 tomos (1966 y 1975 nueva edición), autor que había anticipado una proyección realista con propuestas valiosas y originales en su *Introducción al Derecho Constitucional* (1973) y en numerosos artículos. Helio Juan Zarinini publica *La Constitución argentina en la doctrina judicial* (1975), origen de otras ediciones prácticas y comentadas del texto constitucional.

\* \* \*

En 1973, al asumir el gobierno peronista, se producen cambios en el cuerpo docente de la Facultad y también en esta materia.

Una de las cátedras quedará a cargo de Arturo Enrique Sampay, con adjuntos como Alberto González Arzac, Daniel Mario Rudi, Jorge Francisco Cholvis, Leopoldo Héctor Schiffrin.

En 1976, con un nuevo gobierno militar, cesarán estos profesores. Aunque los planes de estudios no se alteran.

La otra cátedra seguirá a cargo de Bidart Campos.

Por otra parte, el aumento del alumnado obligó a incrementar el número de cátedras y habrá nuevos profesores titulares que ya se venían

desempeñando en la carrera docente y a cargo de cátedras: Spota, Jorge Reinaldo Vanossi (desde 1983), Miguel Ángel Ekmekdjian (desde 1984), Fernando N. Barrancos y Vedia (desde 1985), Néstor Pedro Sagüés, Gregorio Badeni, todos con una larga actuación docente y publicista.

### ÉPOCA ACTUAL (DESDE 1985)

La Resolución 809 de 1985 del Consejo Superior puso en vigencia una nueva planificación de los estudios y una nueva metodología. La carrera de Abogacía se cursa en dos etapas, *un ciclo profesional común y un ciclo profesional orientado*, integrado con puntos que se deben reunir con cursos de determinadas materias, algunas obligatorias, según la orientación que se elija, otras optativas o complementarias.

Dentro del ciclo profesional común, existen dos materias vinculadas con el Derecho Constitucional: Derechos Humanos y Garantías, y Elementos de Derecho Constitucional.

La primera se ha orientado hacia una elaboración filosófica y la aplicación concreta de los tratados de derechos humanos incorporados al sistema constitucional con la reforma de 1994.

La segunda tiende al desarrollo del Derecho Constitucional según lineamientos del texto de la Constitución.

Según los programas, los temas a veces se repiten, sobre todo los vinculados con los derechos y garantías. Hay profesores que dictan ambos cursos.

Como profesores aparecen, en la primera, Bidart Campos, Colautti, Carlos Floria, Agustín Gordillo, Roberto Moncayo, Miguel Padilla, Eduardo Rabossi, Jorge Alberto Sáenz, Raúl Vinuesa.

En la segunda, Badeni, Barrancos y Vedia, Ekmekdjian, Sagüés, Alberto Spota, Padilla, Colautti, Arturo García Rams, Marcos T. Muñoz, estos dos últimos como profesores asociados.

Dentro del ciclo profesional orientado, existe la orientación en Derecho Público, en la cual se dictan cursos vinculados con el Derecho Constitucional, dedicados al procedimiento constitucional, al Derecho Privado, al constitucionalismo social, y vinculados con las garantías penales, la economía o a la protección internacional de los derechos humanos.

## BIBLIOGRAFÍA RECIENTE

En esta etapa sólo nos cabe recordar las más actuales publicaciones de profesores de la materia, que han sido abundantes y de ascendente interés.

Del profesor *Alberto Antonio Spota*, recibido en 1943 y que realizó la carrera docente primero como profesor adjunto, asociado luego y titular después, recordamos trabajos como *Origen y naturaleza del poder constituyente* (1970) o *Lo político, lo jurídico, el derecho y el poder constituyente* (1981). Fue el primer presidente del Colegio Público de Abogados de la Capital Federal en 1984.

*Jorge Vanossi* inició la actividad docente ni bien recibido en 1960 y la continuó hasta lograr la titularidad en 1983. También se desempeñó en La Plata. Fue diputado nacional en varias ocasiones. Sus libros son de investigación y análisis y los ha hecho sobre temas originales y complejos, como el *Régimen constitucional de los tratados* (1969), *Situación actual del federalismo* (1974), *Teoría constitucional* (2 tomos, 1975), *El Estado de derecho en el constitucionalismo social* (1982) y *El recurso extraordinario federal. Control de constitucionalidad* (1984), entre los más remarcables.

Relevante también es la obra del profesor *Miguel Ángel Ekmekdjian*, recientemente fallecido. Sus trabajos aportan novedad y renovadores enfoques, algunos reunidos en el libro *Temas constitucionales* (1987). Publicó estudios sobre el derecho de la información y el derecho comunitario latinoamericano, sobre el que se especializó. En 1984 editó el *Manual de la Constitución* y luego vino el *Tratado de Derecho Constitucional* en 5 tomos, impresos entre 1993 y 1995, profunda exégesis de gran calidad informativa e interesante crítica en la aplicación de varios institutos.

De jerarquía científica es la obra que viene publicando *Néstor Pedro Sagüés*. Integrante del Poder Judicial de Santa Fe, tiene larga trayectoria docente. Le han valido reconocimiento sus estudios sobre *Las leyes secretas, el sigilo legislativo en el Derecho Constitucional argentino* (1977) y sus valiosos 4 tomos sobre el Derecho Procesal Constitucional, que abarcan las acciones de amparo, *habeas corpus* y recurso extraordinario. Recientemente publicó *Elementos de Derecho Constitucional*, en 2 tomos (1993), adecuados a los planes de enseñanza. Sus permanentes artículos y comentarios a la jurisprudencia revelan su idoneidad y sus agudas reflexiones sobre la materia.

Miguel M. Padilla ha publicado unas *Lecciones sobre derechos humanos*, en 3 tomos (1986), y es también autor de la *Reforma de la Constitución Nacional* (1970) y *La institución del comisionado parlamentario* (1972).

Novedoso fue el estudio de *Fernando Barrancos y Vedia sobre el Recurso extraordinario y gravedad institucional* (1969).

*Gregorio Badeni* estudió la opinión política, el comportamiento electoral en el país y en 2004 publicó un completo tratado sobre Derecho Constitucional en 2 tomos, obra que resume sus ideas sobre variados temas de la materia.

Recientemente, han aparecido trabajos que, adecuados a los nuevos métodos de enseñanza, explican los temas constitucionales en torno a la jurisprudencia, en especial de nuestra Corte Suprema.

En esta orientación nos parece excelente el intento de los profesores *María Angélica Gelli*, *Susana Cayuso* y *Jonathan Miller*, con los cuatro tomos dedicados a *Constitución y poder político* y *Constitución y derechos humanos*. Es un trabajo que revela un gran esfuerzo intelectual, con el apoyo de colaboradores, para exponer los aspectos esenciales a través del análisis de fallos nacionales y extranjeros, utilizando cuestionarios muy bien elaborados, útiles para el alumno y el docente, agregando informes de antecedentes con un valioso contenido didáctico y gran información.

La profesora *Gelli* acaba de publicar un tomo con el análisis doctrinario y jurisprudencial del articulado de la Constitución.

La selección de fallos para interpretar la Constitución, utilizado como medio para explicar la materia, también fue emprendida recientemente por los profesores *Daniel Sabsay* y *Alberto Dalla Via*, ambos titulares de la materia, con el apoyo de colaboradores de ambas cátedras.

El reciente *Derecho Constitucional* en 5 tomos de *Juan Vicente Sola*, profesor de la materia, es obra erudita. Su lectura es atrapante, y constituye un aporte importante por los antecedentes nacionales y extranjeros con que ilustra su obra.

Hay otros profesores que vienen actuando desde años atrás y que siguen proporcionando sugestivos trabajos doctrinarios, como *Félix Loñ* o *Walter Carnota*, y otros más jóvenes que siguen la tradición que ha tenido esta materia en la constante investigación, como *Fermín Ubertone*,

LA ENSEÑANZA DEL DERECHO CONSTITUCIONAL EN LA FACULTAD DE DERECHO  
DE BUENOS AIRES

HÉCTOR JOSÉ TANZI

Alberto Egües, Emilio Ibarlucía, Marcelo López Alfonsín, Santiago Corcuera, Alberto Lugones, Adelina Loianno, Pablo Luis Manili, Jorge Bercholz, Roberto Gargarella, Andrés Gil Domínguez, cuyas periódicas publicaciones actualizan la constante realidad constitucional y que posiblemente, dentro de poco tiempo, darán lugar para trabajos mayores. Una prueba de esto ya lo pone de manifiesto la útil obra en 3 volúmenes dirigida por Pablo Manili dedicada al *Derecho Procesal Constitucional*, de reciente edición, preparada con la colaboración de más de 60 autores.

Fecha de recepción: 29-03-2011.

Fecha de aceptación: 08-05-2011.

Clásicos



## Sobre didáctica del Derecho Civil

ALFREDO COLMO\*

### PRINCIPIOS Y ESPÍRITU DEL NUEVO PROGRAMA DE DERECHO CIVIL

#### I. LOS PRINCIPIOS DE FONDO

Espero no haya de pensarse que yo abrigue la menor pretensión respecto del mérito del programa que nuestra comisión formulara: la misma comisión hace constar sus dudas y hesitaciones en el informe con que acompañó el proyecto respectivo. Y ello ha malogrado la circunstancia de que, ni de parte de la comisión de la Facultad que nos presidía, ni de la misma Facultad, se haya expresado nada contra dicho proyecto. Y ello malogrado, todavía la Facultad haya prestado su plena aprobación a nuestro trabajo que hizo publicar junto con el precitado informe, y tan pronto como se resolvió en aquel sentido, acaso buscando con tal publicidad la opinión desinteresada de los que entienden estas cosas.

Reconozco que se trata de una primera obra, sujeta a las consiguientes contingencias, así como de otro lado, a las sabias lecciones del tiempo y de la aplicación. Esa experiencia, ese hecho concreto de su funcionamiento y de su vida decidirán, sin apelación y con altura, sin prejuicios y con ecuanimidad, de las ventajas y defectos que contenga.

Entretanto, cabe el hacer ostensibles los propósitos que nuestra comisión persiguiera, en conformidad con las bases que la misma asamblea de profesores le prefijara.

Ya he dicho que las expresadas bases eran las relativas a las siguientes características del programa: sintético, de Derecho, de curso.

\* Profesor de Derecho Civil en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

Sintético: porque se quería un programa de instituciones –que es lo que tiene vida en Derecho– y no de artículos de código que no tienen el menor sentido sino dentro del conjunto institucional del que forman parte; porque se deseaba presentar el sistema de Derecho Civil en su natural organismo; porque se pretendía así acostumbrar a profesores y a alumnos –hasta entonces (hablo sólo en general) saturados de casuismo y de Derecho mosaico– a esas vistas de conjunto, a esas apreciaciones desde afuera, desde arriba, y no desde adentro y en trozos parciales; porque se ha tendido a independizar, en lo posible, a cada profesor del rigor de cartabones torpemente igualitarios y, por consiguiente, a hacerles realizable el juego libre de sus tendencias individuales y de sus personales idiosincrasias científicas.

De Derecho: porque se ha querido insistir en que el Código Civil “expresa” y no “es” el Derecho; porque se ha procurado ampliar los horizontes de la enseñanza, en el sentido de que no todo el Derecho Civil está en el código, y que así precisa ir a buscarlo en otras fuentes (usos y costumbres, jurisprudencia, legislación comparada, doctrina, etc.); porque se ha tratado de imprimir a la materia y a su enseñanza un poco de carácter científico que, naturalmente, le corresponde fuera del personalismo de las opiniones y dentro de la resultante de los distintos factores de que aquélla es efecto necesario y objetivo.

De curso: porque se lo puede separar del examen, por lo mismo que, respondiendo ambos a dos cosas bien diferentes, pueden tener un juego independiente y propio; porque se mira un programa no propiamente imperativo sino orientador, que sea una especie de guía –y no un carcelero– del catedrático; porque, por último, cuadraba el iniciar –sistemáticamente al menos– una época que todo el mundo civilizado conocía de mucho tiempo atrás.

Y bien se me puede excusar de que no insista en una demostración de cada uno de esos principios. Son poco menos que evidentes. Tanto valdría discutir el concepto mismo del Derecho en relación con las adquisiciones y la evolución que han determinado el avance general de las ideas y el estado actual de las ciencias, particularmente de las sociales.

Me bastará con hacer notar que responden ellos –especialmente el primero, que es el más hondo y amplio– al ejemplo que nos suministran los grandes maestros del Derecho y los establecimientos universitarios

de los primeros países del mundo. Puedo citar, entre aquéllos, a los dos representantes más altos de esos maestros.

A Savigny, quien en su *Sistema del Derecho Romano actual* (sin contar sus trabajos sobre las obligaciones, sobre la posesión, etc.) ha enseñado, con doctrinas y con el ejemplo práctico de su libro, que la relación jurídica es un concepto de principios que arraigan en instituciones diversas; que, por consiguiente, se equivoca quien pretenda explicarla aisladamente; que, por lo mismo, la norma de la ley es un concepto abstracto o vacío de sentido, cuya inteligencia se determina por la plural y recíproca vinculación que guarda con las demás que la integran; y, por último, las mismas instituciones no viven independientes, puesto que, como expresión de la “conciencia jurídica” de un pueblo, son meros detalles del entero que constituye el Derecho correspondiente, cuya naturaleza y carácter imperan sobre todas ellas y les dan congruencia y fisonomía.

Y a Ihering, que es quien más ha insistido en el contenido orgánico del Derecho, en el carácter natural y espontáneo de la formación del mismo, en la determinación del espíritu que informa a las respectivas instituciones y preceptos, en la jurídica irrealidad de estos últimos que no son sino el “alfabeto” del Derecho y que, como otras letras del alfabeto lingüístico, no tienen otra función que la de servir elementos para la institución (que viene a corresponder a la palabra y a la frase en este último), y que es así lo único que tiene sentido, etcétera.

Y sobraré con hacer observar lo que ocurre en algunos países.

En Italia se ha entrado, tras breve lucha contra la tradición (análoga a la nuestra; o al revés, si se prefiere), por el criterio sistemático, siguiéndose el ejemplo alemán. Desde hace más de 30 años, la inmensa mayoría de las obras científicas publicadas se informan en él. Y la cátedra no ha hecho sino plegarse al movimiento, y no es sólo el hecho, son los beneficios que se han seguido.

El servilismo del Derecho italiano ha desaparecido poco menos que del todo. La calidad de la ciencia jurídica italiana –penal, internacional, civil, comercial, etcétera– ha dado margen a un *essor* de originalidad y de altura que importan casi un resurgimiento y una vuelta a las glorias de la herencia romana que yacía como perdida.

En Francia ha acontecido algo semejante, si bien no con la misma intensidad. El temperamento gálico, particularmente en lo que hace a las cosas alemanas es, en materia científica, de un orgulloso retraimiento. Procura ignorar todo lo que sea extranjero. Sólo vive del capital local. De ahí que un autor francés no cite de ordinario sino a sus connacionales. De ahí también un relativo estancamiento de nuestra ciencia en dicho país.

Pero la reacción se ha impuesto, el *arreté* de 1895, que modeló sobre el ejemplo germánico el carácter de los cursos universitarios, le dio sanción oficial. Puede verse en el conocido libro de Capitant las ventajas y resultados benéficos correspondientes.

Yo puedo limitarme a la siguiente circunstancia de hecho: la obra más célebre del Derecho francés es la de Aubry y Rau que es, al propio tiempo, la más sistemática y la que más ha roto con la tradición y con los moldes interpretativos del código y de los textos legales.

Pero lo culminante se encuentra en Alemania, la patria de las universidades y la tierra de las ciencias (jurídicas y no jurídicas).

En ninguna parte aquel criterio cuenta con expresiones superiores ni con mayor difusión. Así andan, también, sus jurisconsultos y su derecho. Y así resultan -para los que creen que todo ello es "teoría pura"- los hechos prácticos de su codificación y de su jurisprudencia, así como los de la armonía entre la cátedra y la realidad, entre la ciencia y la vida.

Claro está que no por eso hay que dejarse ilusionar. El ejemplo extranjero es muy bueno, más cuando resulta adaptable.

Y esto último es lo que sostengo, no para pretender emular a aquellos países ni para crear ni inventar, sino para implantar un régimen, para preparar un terreno, para orientar actividades, etcétera.

Tarea de mera aplicación y de circunstancias es la de saber amoldarse a las cosas y personas locales; para identificar, en cuanto quepa, el medio con su fin; para no arriesgar trasplantes estériles y para no olvidar que, antes que nada, se trata de "nuestro" derecho y de "nuestro" ambiente.

## II. COORDINACIÓN Y SUBORDINACIÓN DEL CONTENIDO DEL PROGRAMA

Esas bases determinaron dos rasgos fundamentalísimos que, según el punto de vista de la premencionada comisión, debía revestir su trabajo:

la unidad o coordinación del contenido, la subordinación metódica del mismo dentro de ese plan.

Lo primero es poco menos que intuitivo. Se habla de “Derecho Civil” en singular, más aún, en sentido individual, y no de “derechos civiles”.

Si, entonces, el Derecho Civil posee esa relativa unidad, ¿cómo poder hablar de “programas” de Derecho Civil? “El” programa, entonces, se imponía.

Y espero que no vaya a suponerse que por una razón que, así, aparentemente, es de mero diccionario. Se trataba de iniciar al alumno con una verdad positiva que debía guiarlo durante toda su vida: con la de lo orgánico, sistemático, de mutua vinculación de medio a fin de toda materia civil. Se trataba de inculcarle, desde *ab ovo*, la noción madre del Derecho.

Claro está que ello no excluye las divisiones metodológicas por el plan de estudios. Y esto no destruye, en modo alguno, la unidad *substante* del criterio, así de fondo como de orientación y método.

Tan no las excluye, que las presupone. La unidad fundamental implica la serie de elementos progresivamente más –o menos– inextensos y comprensivos que la constituyen. Es así como del entero se desciende a las partes más amplias, cuáles son los derechos de sucesión o de familia, los de obligación, los reales, etcétera; cómo, dentro de estas relativas unidades, se va a las instituciones que las forman (la sucesión intestada o la testamentaria; la propiedad, la posesión y los derechos reales de garantía; la obligación y los contratos, etc.); cómo, a su turno, cada una de esas instituciones abarca un conjunto de otras más reducidas, que le prestan asidero y le dan existencia y fisonomía (aspectos de la sucesión *ab intestato*, distintas formas de testamento, legítima, etc.; elementos, fuentes, especies y modalidades de la obligación; los diferentes derechos reales; el matrimonio, la patria potestad, el divorcio, etc.); cómo todavía, éstas se reducen a un conjunto de principios diversos (la patria potestad, por ejemplo, implica relaciones personales entre padres e hijos, cuáles son los deberes y derechos correspondientes y relaciones obligatorias como la responsabilidad por ciertos actos de los hijos, los deberes de administración, etc.; los elementos de la obligación se descomponen en el análisis de los sujetos respectivos del complejo asunto del objeto de la misma para no tocar lo que hace a la causa y a las cosas parecidas).

Y no terminaría ahí la materia. He querido detenerme porque he notado que la ejemplificación me iba llevando un poco lejos. Pero cabe observar que lo último es susceptible de ser del mismo proceso: determinar, por ejemplo, en lo que hace al objeto de la obligación, el concepto de fondo, las interferencias de las clases que comprende las razones que militan en pro o en contra del objeto no patrimonial, etcétera. Y cabe también, el mostrar cómo, en cualquiera de esos supuestos, se requiere el auxilio de una serie bien diversa y larga de disposiciones legales para un estudio honestamente técnico. Como cabe, por último, en hacer resaltar en cada precepto del código, los elementos que informan: sociológicos o económicos, lógicos, propiamente jurídicos, lexicológicos y gramaticales, en una obra de sistematización ideológica bien superior a la interpretación superficial y de buen sentido (mal sentido, pude haber dicho mejor) a la que estamos tan acostumbrados.

Es así cómo se ve, repito, el juego alterno y recíprocamente complementario de la indivisibilidad general del Derecho, con el ramaje, la savia, las raíces y la floración de sus instituciones, fundamentos, principios y disposiciones; cómo se es capaz de vincular síntesis y análisis de grados diversos y cómo se está habilitado para pasar de una a otra situación, según las necesidades. Y de comprender a aquél en el múltiple aspecto de su contenido, de su gradación, de su examen y de su inteligencia.

De ahí, más de una consecuencia inmediata y práctica. Desde luego, la de evitar la repetición de algunas instituciones en dos o más programas parciales; según ha ocurrido a más de un profesor que, en la necesidad de explicar los deberes del marido, administrador o del tutor o curador, ha necesitado invadir el curso de tercer año para poder hacer comprender lo de los "muebles", "inmuebles", etcétera, o que, debiendo exponer en el curso de las obligaciones, en lo tocante a las de dar cosas ciertas, se ha visto obligado a tomar en préstamo el de los derechos reales, la noción completa de la tradición, etcétera.

Enseguida, la contraria. La casi totalidad de las disposiciones de los dos títulos preliminares de nuestro código ha quedado, hasta ahora, sin ninguna explicación; no se sabía en qué "libro" incluirlas. Apenas si, allá en Derecho Internacional Privado, se tocaba algunos -los menos- de tales artículos.

Por último –y no quiero insistir en detalles– la de escalonar –diré así, por ahora– las diversas instituciones del Derecho, a fin de que no se tratase una de ellas sin que se poseyese las nociones previas de las demás de las que deriva.

### III. DISPOSICIÓN METODOLÓGICA DE DICHO CONTENIDO

Esa coordinación y unidad requerían una circunstancia correlativa: la de la disposición metodológica de todo el contenido civil.

Y esa metodología reclamaba, a su turno, la solución del problema relativo al respectivo criterio.

Por donde quedó planteado, enseguida, en la siguiente disyuntiva: ¿Cabía la alteración del método del código o resultaba necesario el ajuste al mismo?

Cada una de las dos soluciones fue apoyada en la asamblea. Se sostuvo a favor de la segunda: que el plan del código es excelente, por lo mismo que fue materia de especial preocupación de nuestro sabio codificador; que tal era la tradición de la casa y de la enseñanza que, hasta entonces, se había dado; y acaso se tuvo en cuenta, sin pensarlo, la observación, que Laurent defiende con todo calor, de que es menester habituar al alumno a manejar el código tal como es, a fin de que lo conozca más fácil y completamente.

Pero la asamblea se decidió por la primera. Se rindió el debido homenaje al método del código, que en su época era poco menos inmejorable, porque en más de una línea general, y aun particular, se amoldaba al de una obra doctrinaria.

Pero se pensó que el código no era un tratado de Derecho ni, menos todavía, todo el Derecho Civil.

Que, por consiguiente, no ha tenido por qué ni cómo sujetarse a una metodología rigurosa,<sup>1</sup> dentro de las relaciones de coordinación y de subordinación de sus distintas materias parciales.

<sup>1</sup> He querido rendir tributo a una opinión corriente entre nosotros, ésa que en una obra legislativa puede descuidarse, en cierta medida, lo que toca al rigor metodológico como el que me ocupa. Es que me duele el tener que expresar, a cada paso, juicios que van contra los comunes.

Se creyó también que el estudio del Derecho Civil reclama, necesariamente, el de los principios elementales que constituyen la base de los desenvolvimientos posteriores y que viene a ser, así, como una introducción del mismo; y que esos elementos, o no figuran en el código (codificación, antecedentes históricos, distinciones de los derechos y de las leyes, etc.), o, lo que es más común, se hallan dispersos (retroactividad de las leyes, personas, cosas, hechos jurídicos, etc.). Y, por último, se tuvo en consideración que en un curso se “hace” ciencia que, por tanto, se requieren principios científicos a la luz de los cuales se esté en condiciones de poder asimilar el contenido del Derecho en la correlación orgánica de su variedad aparente y de su unidad necesaria y última y que, entonces, resultaba indispensable aquella subordinación con el objeto de hacer comprender el juego intrincado de las diversas instituciones en sus relaciones alternantes o paralelas.

Y la comisión tuvo que concretar, dentro de tal base, la solución positiva. Optó, al efecto, por un plan que en el fondo corresponde al del Código Civil alemán,<sup>2</sup> que es la última expresión legislativa del Derecho Civil contemporáneo, y cuyas raíces son fáciles de encontrar en nuestro mismo Código, en Freitas, en Savigny y en casi todos los pandectistas y civilistas de la época que corre. Hay que exceptuar, es cierto, a los franceses, aun al moderno Huc, que siguen casi al pie de la letra el plan vetusto e incorrecto del Código Napoleón. De éstos, sólo Aubry

Pero debo hacer observar que Suiza nos ha dado un ejemplo precioso de poscontrario con sus dos códigos: civil y de las obligaciones. Lástima que el primero no “nos” resulte completo.

Y hago constar que nada hay de más jurídico ni de más “legislativo” y práctico. El método que en esos códigos se ha seguido es de una inflexibilidad de acero, de una lógica que no falla, de una claridad meridiana y de una “hermosura” científica que no tiene igual en el mundo.

<sup>2</sup> En el fondo, he dicho, porque hay más de una limitación.

Desde luego, algunas no muy importantes en lo relativo a la parte general: se han omitido cosas que constan en aquel código y se han agregado otras que faltan en el mismo; aparte de que el orden seguido en lo restante está lejos de ser igual.

Enseguida, la más importante de la ubicación metodológica de los derechos reales. En el expresado código figuran después de los derechos de obligación. La susodicha comisión no ha alcanzado el respectivo porqué. Y, en razón de lo dicho en el texto, así como por virtud del ejemplo y de la enseñanza de todos los maestros más autorizados -italianos, franceses y alemanes- ha preferido colocarlos antes.

y Rau y, en buena medida, Baudry-Lacantinerie han adoptado un método científico, si bien tanto personal y fuera de lo que es casi la *communis opinio* entre los grandes maestros, a cuya categoría aquéllos pertenecen.

Es sabido que el Código Civil alemán sigue una metodología que es poco menos que una maravilla: de lógica rigurosa, de encadenamiento transparente y de condensación quintaesenciada.

Si a ello se agrega que su contenido es completo, que no queda materia civil fuera de su cuadro, se admitirá, creo, el mérito superior que la comisión hallará en esa obra.

La comisión, ¿acertó?, ¿erró?, ¿quién sabe? Lo que es cierto es que lo ha hecho conscientemente y con atención por razones que no dejó de hacer conocer. Encomendemos -lo he dicho ya- al tiempo y a la práctica el fallo justiciero y único.

Como que la ciencia y la adivinación no son cosas sinónimas. Y como que se estará siempre en condiciones para obviar cualquier inconveniente o peligro posible.

Dicho plan comprende, en síntesis, los cuatro cursos siguientes: 1º. Elementos del Derecho Civil (el Derecho y la ley, aplicación y retroactividad de ésta, sujeto y objeto del Derecho, actos jurídicos); 2º. Derechos reales; 3º. Derechos de obligación; 4º. Derecho de familia y sucesiones. El quinto programa -diré así- se refiere a una síntesis de nociones fundamentales y generales como para un curso de doctorado. No es, por tanto, propiamente, un programa de enseñanza. Por eso queda fuera del presente trabajo.

La gradación me parece correcta. Ante todo, lo previo: nociones introductorias sobre el Derecho y la ley y el análisis de los elementos jurídicos: en el sujeto del Derecho (la persona física y la persona jurídica), en el objeto del mismo (bienes: cosas y derechos, en sus especies y formas diversas) y en los hechos jurídicos en los cuales el Derecho se exterioriza y manifiesta (nacimiento, especies, requisitos, extinción). Luego, la relación jurídica más elemental e inmediata del Derecho real. Enseguida, la relación más compleja y a la vez más amplia del Derecho de obligación, que implica el Derecho real y que entraña un nuevo vínculo: el de una persona obligada hacia la otra. Por último, la "situación" jurídica de los derechos de familia y de sucesión, en la cual existe una complejidad

total de relaciones jurídicas, tanto reales como de obligación y puramente personales, en mutua y recíproca interferencia.

#### IV. POR QUÉ EL PROGRAMA ES DE DERECHO Y NO DE CÓDIGO

Ese espíritu del plan adoptado supone otro concomitante. Si el programa no ha de ajustarse al código, y si ha de tenerse en vista de que se trata de una obra didáctica y no legislativa; quiere decir que es preciso formular un programa “de Derecho” y no de Código Civil; que el código no constituye el único objeto de estudio, porque no todo el Derecho Civil se encuentra en aquél (y así acontece con lo que consta en otras leyes: comerciales, administrativas, etc.; en la costumbre –que olvidan, con toda injusticia, los partidarios fanáticos del código–; en la jurisprudencia, en los usos, en la doctrina, etc.), por mucho que el Código pueda ser, como es su más honda y amplia expresión; que, por consiguiente, hay que “explicar” todas esas manifestaciones del Derecho, que son meros efectos, en sus factores originarios; que hay que sistematizar ese conjunto de causas y efectos, y que tal sistematización supone –de acuerdo con el concepto spenceriano de que la ciencia no es más que una reducción a la unidad de cosas, fenómenos o relaciones– su reducción a “principios”, vale decir, a normas generales, de contenido cada vez más simple y de extensión progresivamente mayor.

Precisa, entonces, “hacer” ciencia –ya que nuestra Facultad es un instituto no de códigos, sino “de ciencias jurídicas”–, para lo cual es indispensable aquella sistematización, unificación y reducción de los principios.

El “principio” jurídico: he aquí el gran objetivo de toda enseñanza de Derecho. Dicho principio es la expresión de los previos puntos de partida en todo análisis jurídico. Es la verdad general que ha coronado toda una obra de inducción previa; de este modo, va a convertirse en el apoyo de fecundas deducciones, de “verificaciones” posibles que han de permitir la “demostración” –empleo los términos y los conceptos de Stuart Mill– del mismo.

Esa tarea de deducción y de contraprueba, determinada por las aplicaciones de que aquél se haga, es la propia de la ciencia. No la del estudio inorgánico y empírico de una serie de casos, que no entrañan

más virtualidad que la contenida en cada uno de ellos. Al contrario, la de las razones que gobiernan a esos casos y que conducen al conocimiento de los mismos sin necesidad alguna de un fragmentarismo colosal y fatigante en la correspondiente función causal y comprendida. Ya lo había dicho Montesquieu desde hace mucho: *“J’ai posé les principes et j’ai vu les cas particuliers s’y plier comme d’eux memés”*.

## V. ALGUNOS PRINCIPIOS SOBRE DIDÁCTICA DEL DERECHO CIVIL

No resulta difícil ver el juego de lo que dejo expuesto en la obra de enseñanza.

Se observa, desde luego, las diferentes expresiones del Derecho –usos y costumbres, doctrina, leyes, jurisprudencia– en sus causas y en su funcionamiento; se desentraña de la realidad social las causas de índole diversa que dan origen al Derecho y se formula la ley respectiva. Se observa, después, el mismo Derecho; se analizan sus distintas formas y las necesidades a las que éstas responden y se establece el principio unitario de sus características tan variadas y, aparentemente, opuestas. Se compara una institución con otra y se llega a sentar sus relaciones paralelas o subordinadas. Se toma un conjunto de instituciones que ofrecen tales relaciones y se arribará a encontrar un vínculo entre ese conjunto y otro u otros.

He aquí la obra de inducción previa y preparatoria.

Viene, enseguida, la deducción, en la cual se habrá de verificar los resultados de la anterior y a la luz de cuyos principios corresponderá examinar las instituciones existentes, las bondades de la legislación que se estudie, los remedios a aportar (si fuere el caso), así como los recursos de que pueda echarse mano al efecto.

Tales son las normas fundamentales del método, que puedo resumir en esto: investigar principios, aplicarlos; o bien, determinación de razones y factores institucionales, vivificación de los mismos en lo existente; o, incluso, un análisis técnico y fecundo, síntesis consciente y positiva.

Claro está que me limito –lo he dicho ya– a la expresión general del método y que para decidir de su bondad o eficiencia hay que saber hacer uso de él en relación con las modalidades de nuestras cosas y personas. De otra manera, puede resultar un completo fracaso; por lo

mismo que –como en cualquier otro supuesto– no tiene virtud inmanente alguna y se lo ve y aprecia en las concreciones de los hechos y de la vida.

Todo podría ser condensado en esto: aplicarlo en principio.

Desde luego se precisa limitar su intensidad; se debe recordar que se trata de cursos para estudiantes y no para sabios y que, por consiguiente, lo didáctico debe prevalecer sobre lo científico.

Enseguida hay que hacerlo elástico, en conformidad con lo más o menos importante o difícil de los puntos que deban ser estudiados.

Se consulta, con ello, no sólo en hacer resaltar la verdad apuntada sino también la posibilidad de poder discurrir sobre el mayor número posible de temas, ya que, entre nosotros, el profesor está obligado a completar, en cuanto quepa, el programa correspondiente.

Después y por último, quiero ya limitarme: el problema es de hondo interés, fecundísimo, y me llevaría demasiado lejos; ya diré al respecto, con toda extensión en una obra que publicaré dentro de no mucho, una serie de cosas: acostumar al alumno a razonar, más que a recordar; despertar las aptitudes del mismo; mostrar el Derecho en el *consenso* de todas sus interferencias, haciendo resaltar lo natural y viviente de su contenido y de su acción; huir del palabrerío dialéctico y formal, hacer comprender más que conocer; asignar a la ciencia lo que le pertenece, mucho más arriba que en la secuencia de los “casos” y fenómenos particulares; dignificar, en suma, al Derecho, a la institución y al alumno en una obra de inteligencia, de vuelo, de realidad y de porvenir.

Bien podría poner mi propio ejemplo en apoyo de lo dicho.

Fui “educado” en mi paso como estudiante por la Facultad dentro del “sistema” tradicional que vengo criticando. Así resultó mi cultura: de palabras, de memoria y de insignificancias.

Cuando tuve que preparar mis exámenes generales, y cuando así pude tener vistas de un conjunto sobre las instituciones y el Derecho, me fue posible notarlo. ¡Cuántas cosas que había mirado como importantes se me volvieron pequeñas!

Y, al contrario, ¡cuántas cosas había descuidado, poco menos que del todo, que resultaron de interés capital!

Nunca sospeché, hasta entonces, la magnitud del principio del art. 1196 del Código Civil sobre la acción indirecta (y lo cito como mero ejemplo porque me aconteció lo propio con muchos otros: con el art. 504, relativo a los efectos de la obligación para los terceros; con el art. 1929, sobre el mandato oculto; etc.) ni me di cuenta del papel de la tradición, ni comprendí los contratos por terceros, ni soñé con el asunto del reconocimiento de las obligaciones, etcétera.

Confieso que me sentí mucho más que avergonzado. No conocía ni el Código Civil, no ya el Derecho. No poseía sino un caudal, más o menos vasto, de recuerdos pasivos, incomprendidos, insignificantes y de la más absoluta esterilidad. ¡Y yo era lo que se llamaba un “buen estudiante”!

¡Así fue la tarea de mi deseducación y de mi reeducación posterior!

Cierto que resultó pesada y difícil. Pero los fecundos y numerosos beneficios que me ha reportado han compensado cualquier esfuerzo y más de una de las lágrimas de impotencia que me arrancara mi primitiva menesterosidad científica.

¡Y se pretende hablar de “ciencia pura”, de “teoría” inútil!; ¡cómo! En toda ciencia, el ideal consiste en formular principios –leyes, clases o especies, teoremas, reglas...–, en unificar, en lo posible, el respectivo contenido.

¿De dónde y cómo admitir que el Derecho resulte una ciencia en el concierto del sistema científico? ¿Por qué y cuándo el Derecho habría de estar relegado del cuadro de las ciencias?

En verdad, es dar prueba de la confusión o de ceguera el pretender que el Derecho no es una ciencia, o que resulte serlo de especie *sui generis* y extraña a las características de toda ciencia.

¡Se debe tener cuidado! El prejuicio llevado a semejante intensidad acusa, de ordinario, estrechez de miras y no mayor elevación del espíritu.

Se debe debatir, todavía, con el sobrepeso de la memoria del alumno.

Y nada hay más falso. Comprendido el principio, no queda sino el trabajo casi mecánico de su aplicación a los casos particulares, cuyo conocimiento por separado y en detalle resulta así innecesario.

“La regla general –he dicho en el trabajo antes mencionado–, el principio de su amplísima extensión y en su comprensión reducida, abarca

los caracteres comunes de muchos casos, reduciéndolos a un común denominador. No es, por lo tanto, necesario el conocimiento de todos ellos, ya que el de su regla basta”.

Aquel *surmenage* es bien notorio en la otra forma de enseñanza: en la empírica o puramente mnemónica de las disposiciones legales aisladas, numéricamente contadas, sin mayor vinculación entre sí, aprendidas y recordadas casi literalmente y no comprendidas, ni asimiladas, ni vistas en el juego armónico de su conjunto y de su relativa unidad.

Pero tal género de enseñanza es cosa histórica ya, o ha quedado para los retardarios (sic) y para los que poco se preocupan de su deber. Y no veo cómo pudiera pretenderse –ni el menor instante– el querer endosarla a los que somos partidarios del Derecho-ciencia y de la enseñanza inductiva y de principios.

Lo que sí exige tal método didáctico es la activa participación del estudiante en el curso. Hay que comenzar a hacerle “comprender” el principio, y hasta por hacer que sea él mismo quien lo descubra y vea.

Se consulta, de semejante manera, no sólo la exigencia de toda disciplina pedagógica –no sobraría a algunos el conocimiento de tratados sobre ciencia de la educación, como los de Bain, de Ardigó y de Spencer y de obras de similar carácter y vuelo–, sino, además, dos cosas muy importantes: 1ª. Que se deje de mirar al alumno, según ha ocurrido hasta ahora, como un mero ser pasivo, como una especie de receptáculo destinado a recibir el didáctico cambio de las nociones inducidas y *pêle-mêle* del profesor. 2ª. Que el estudiante resulte estimulado con el interés de Herbart, con la satisfacción del triunfo personal, de la afirmación de la propia individualidad a sus ojos, en el principio inducido y en el descubrimiento verificado.

Porque, no debe olvidarse, la misión del profesor, así primario como superior, no consiste en enseñar propiamente, vale decir, en convertir al estudiante en fonógrafo viviente de sus lecciones, sino en orientar, encauzar y dirigir. En otros términos, el profesor no “enseña” en rigor, “educa”, que no es lo mismo, sino que es mucho más importante.

“Enseñar” es, acabo de decirlo, exponer, explicar, suministrar los resultados que el profesor ha obtenido; servir, en suma, un plato intelectual que no hay más que deglutir, por mucho que la digestión posterior resulte

viciada de hipoclorhidria cerebral y de la pereza nerviosa más pronunciada, cabalmente, en razón de tratarse de cosas inasimilables.

“Educar” es bien distinto. Es despertar tendencias, es poner en juego el capital intelectual del alumno, es desenvolver las aptitudes de éste; es, en síntesis, contribuir a la aparición de una personalidad que se manifiesta y afirma.

Y no quiero insistir –intencionalmente, y por interesante que el punto sea; precisamente porque no constituye el objeto inmediato de mi actual tarea– sobre el aspecto moral del asunto. Basta con notar que en el primer supuesto se considera al alumno como no apto para razonar y trabajar por sí mismo; dando por sentado, con la más fuerte de las injusticias, que es un incapaz o que sufre de *capitis diminutio* intelectual. En el segundo, por el contrario, se lo dignifica y exalta, en relativa medida y como corresponde, y se le hace comprender que, en principio, es en él mismo donde se halla el secreto de su educación y de su obra, así actual como posuniversitaria. Por lo tanto no se hace sino aplicar la gran regla de Spencer: repetir en el individuo el mismo proceso de educación de la humanidad, yendo, inductivamente, de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto, de lo definido a lo indefinido, de lo particular a lo general, etcétera.

Ese mismo principio es el que los norteamericanos han llamado de la *rediscovery*, porque se procede con él como si se ignorase todo, como si se hallase en la situación anterior a la del establecimiento de la regla o ley, para llegar, después de una obra de análisis, de observación y de total inducción, a “redescubrir” la ley o principio en cuestión.<sup>3</sup>

Se ha observado en contra de la doctrina que dejo tan incompleta, y malamente esbozada, que requiere una fuerte intensidad mental de parte del alumno, y que sus resultados son bien pobres, tanto en el punto de vista de la educación como del aprovechamiento del estudiante. *Forse che sì, forse che no*. Hay hechos y hechos.

<sup>3</sup> Ruego no se insista en palabras. Bien comprendo que no es exactamente lo mismo investigar y descubrir que enseñar. En lo primero hay sabios, en lo segundo hay alumnos. En aquello sobra tiempo, atención, recursos, etc.; cosa que no acontece en lo último.

La asimilación establecida en el texto es puramente de principio y en cuanto lo permitan las circunstancias. Habrá que saber, entonces, amoldar a la situación la tendencia a la que me refiero, sin olvidar jamás la orientación y el carácter del método.

Obsérvese, desde luego, que se trata de un método recomendado por las más altas autoridades en la materia y practicado en todos los establecimientos e institutos que se cuentan entre los primeros del mundo, sobre todo en Norteamérica, en Francia y en Alemania. Sería extraordinario que la mentalidad de nuestro público estudiantil revistiese las características para que lo hagan inadaptable. Lo más posible es que, en el peor de los supuestos, se trate de vicios de aplicación del procedimiento, principalmente por parte del profesor.

Debo confesar que en mi caso particular, y durante los años que he dictado curso, los resultados positivos no han correspondido del todo a mi deseo ni a mi esperanza. Si se exceptúa a un pequeño grupo de alumnos, los demás lo han encontrado difícil, pesado y molesto. Acaso la razón se encuentra en mi incapacidad para hacer surgir concretamente las ventajas y méritos positivos del método. Acaso también haya influido en algo la circunstancia de la relativa inadaptación de los estudiantes, generalmente habituados al curso de mera repetición oratoria y de puro mnemotecnia empírica. Acaso igualmente haya contribuido al efecto el contenido de mi materia y lo numeroso del curso: obligado como estaba por el reglamento a dictar un curso sumamente extenso –el más extenso de todos los que abarca el Derecho Civil y, a la vez, el más científico (el de los derechos de obligación) e intenso– en su integralidad y con auditorio estudiantil de un centenar de personas; se comprenderá que las clases de seminario y de trabajos prácticos debieron quedar reducidas como, en efecto lo fueron, a una expresión mínima, ya que requieren mucho tiempo y un número de alumnos limitado. Acaso, por último, se deba al conjunto de esas circunstancias, y aun a otras que bien se me pueden olvidar.

Y, a propósito de las clases de seminario –sobre cuya virtud no puede dudarse–, ya dije que la comisión referida de profesores expresó en el informe con que acompañó su proyecto de programa que consideraba fuera de su incumbencia el tratar el punto. Lo que significaba que, a su juicio, correspondía que el asunto fuese resuelto por la misma Facultad.

Dicha comisión tuvo en cuenta, al efecto, dos cosas importantes: 1ª El evitar la disparidad de criterios, por lo menos en lo que hace a lo fundamental y típico de la institución; 2ª El hacer que, al pronunciarse la

Facultad sobre la materia, se instituyese el procedimiento con carácter general y así se evitase la inconsecuencia –que nada hay peor– de que se lo aplicase por algunos (los menos) en condiciones bien menesterosas, por lo mismo que la mayoría de los profesores lo olvida, de donde se origina una inadaptación de parte del estudiante que puede frustrar las mejores intenciones y los esfuerzos más sostenidos.

## VI. SIMPLIFICACIÓN RESULTANTE DEL MÉTODO QUE ADOPTO

“Unificar”, “coordinar”, “generalizar” (reducir a principios), no es todo en un programa ni en una ciencia. Todo ello no es sino el medio, el andamio que permite alcanzar un fin práctico.

Y ese fin consiste en un aspecto utilitario que se llama “simplificación”.

Hay que hacer que las verdades resulten accesibles, cada vez en mayor grado. Y ello se obtiene de varias maneras. Ya presentándolas en la desnudez de su plenitud: toda la verdad y nada más que la verdad, podría decir en el caso. Ya mostrándolas en el dinamismo de todos sus factores. Ya ejemplificándolas en la concreción de sus aplicaciones. Ya estableciendo sus interferencias y relaciones con otras verdades. Ya infiriendo de ella sus naturales consecuencias. Y así en mucho más de un sentido todavía.

“El saber más útil –ha dicho Spencer– es el de la ciencia”. Por eso mismo, por lo que permite aplicaciones a nuestra actividad, por lo que nos simplifica los fines al aligerarnos los medios, y por lo que nos aproxima a la realidad y nos la muestra en su total verdad.

Desciendo de tales generalidades para justificar en el Derecho la eficacia y la bondad de su *modus operandi*.

Puede resumirse ello en el principio de que las vistas sintéticas son las únicas capaces de permitir –cuando han sido precedidas del análisis correspondiente– la apreciación cuantitativa y cualitativa del papel que juegan las normas fundamentales, de la amplitud de su régimen, del carácter de su disposición, de lo *sub stante* del contenido de las mismas en todos los casos particulares, etcétera.

Es sólo así como puede concebirse que la tenencia no sea, en rigor, un capítulo de la posesión. De ahí que, y conste que yo no justifico ni critico nada aquí, por lo tanto, me limito a hacer notar un hecho, en

Freitas figure entre los cuasicontratos (o en alguna institución parecida: mi recuerdo es sólo genérico).

Es sólo así como resulta factible la asimilación del principio del art. 1196 del Código Civil, que he citado más arriba y a propósito de otra cosa. Quien lo vea literalmente “en su lugar” geográfico -diré así-, no comprende que es aplicable a mucho más que a las relaciones contractuales, porque se refiere a cualquier derecho de obligación.

Es sólo así como, una vez comprendida la situación de los terceros en el Derecho y las relaciones económicas, cabe estimar las inconsecuencias de nuestro legislador, que los ha respetado, a veces, y que los ha maltratado, en muchas otras (lo que está dando margen a un fenómeno, que ya se ha visto en Francia y con respecto a una situación similar, relativamente curioso y fuerte, cual es la tendencia de nuestros tribunales de “corregir” la ley en beneficio de esos terceros, mediante sutilezas, falsedades y recursos de dialéctica jurídica, que no serán las más “romanistas” y esclavas del criterio tradicional, pero que envuelven una saludabilísima reacción; en cuya virtud se obliga a la ley a amoldarse al momento y a los intereses colectivos, en vez de prenderse del absurdo de que sean éstos los que hayan de plegarse a los errores o descuidos de aquélla).<sup>4</sup>

Si se desciende al contenido de cada institución, se hallarán situaciones completamente semejantes.

Me parece más importante que la noción del efecto de la obligación, por ejemplo, es la de la misma obligación. Como que es lo particular, al paso que lo segundo es general. Y que ese efecto resulta una simple consecuencia de la naturaleza de aquélla. ¿Y cómo se puede tener una noción exacta de la obligación, si no se conoce y explica su punto de arranque en el derecho personal, y si no se muestra, luego, en qué difiere éste de los restantes derechos personales, y no se insiste en las relaciones

<sup>4</sup> Claro está que no desconozco el peligro de tal tendencia, y que me hallo bien lejos de proclamar el irrespeto de las leyes so pretexto de errores o de inconvenientes. Me refiero, tan sólo, al caso contemplado, así como a los que se le parezcan; y en los cuales los intereses comprometidos sean tan intensos que requieran protección inmediata, sobre todo si incurren principios legales que, por lo contradictorio o por cualquier circunstancia análoga, puedan prestar bastante apoyo jurídico.

(contemporáneamente más íntimas) que guarda con los derechos reales y las diferencias que mantiene con éstos?

Es ahí dónde y cómo se ve la obra de la sistematización y de la simplificación. No queda sino observar y adaptar, hasta por simple inferencia en más de un supuesto, para alcanzar la noción cabal de las fuentes de la obligación, que no hacen más que ejecutar el papel económico y social que la obligación juega. Lo propio cabe decir en lo que toca a la causa, al objeto y a los efectos de la misma: no queda otra cosa que concretar el detalle.

¿Cómo sería posible distinguir entre condición, cargo y plazo sin tener antes conocimiento de las modalidades generales de la obligación y poseer una vista del conjunto de cada una de esas modalidades?

Nuestro Código –como así todos– trata, en capítulos y aun en preceptos aislados como independientes, de las obligaciones de dar cantidades, cosas inciertas, alternativas, etcétera.

¿Es concebible que pueda tolerarse ese juego separado de instituciones tan afines? ¿No es correcto que se muestre que todo ello no forma sino un conjunto sistemático y gradual? Cuando el alumno tenga la noción general de las obligaciones con objeto indeterminado y conozca la correspondiente gradación –que va de la obligación más simplemente alternativa (esta cosa o esta otra) a la alternativa que abarca pluralidades superiores, a la de género limitado (uno de mis caballos de tal edad, color y marca; un animal de mi rodeo; un coche de esta ciudad; etc.) en sus posibles *nuances*, a la de género (una vaca, etc.), a la de cantidad, a la de sumas de dinero, hasta la de más amplia indeterminación (un ser viviente, algo)– habrá alcanzado con ello la raíz de más de una noción. Habrá comprendido por qué lo último no constituye obligación y por qué la determinación del objeto no es la misma en todos los casos (la especie y la cantidad bastan en las de cantidades, lo mismo que en las de género; en las de género limitado. Hay que especificar, además, la limitación de la edad, situación, marca, etcétera; en las alternativas puede haber necesidad de individualizar si en el objeto figura algún inmueble, por ejemplo; en las de cosas ciertas, precisa total individualización).

Se habrá, también, aproximado a las distintas formas, en cuya virtud se pueden determinar tales obligaciones (separación, notificación, entrega), y habrá visto que pueden reducirse a la unidad.

La misma doctrina de la solidaridad no es sino un aspecto de la obligación obligada, la que, a su turno, no es sino un caso de la obligación con sujeto compuesto. De ahí la asimilación, el parentesco –tan estrecho que, en más de un supuesto, llega a la identidad (ocurre lo mismo con el simple deber y con la obligación divisible)– entre cosas o relaciones aparentemente diversas.

¿Por qué no mostrar que todos los modos de extinción de las obligaciones pueden reducirse a dos (hay solución o pago en su más amplio sentido o no lo hay), a fin de establecer la afinidad entre unos y otros y poder hacer posible la aplicación –en los casos de duda– de los principios equivalentes?

No conozco ningún autor nacional que haya explicado las contradicciones que nuestro código ofrece, el punto del consentimiento contractual entre ausentes, en los arts. 1149, 1154 y 1155.

El porqué me resulta casi intuitivo. Se pretende recurrir a las distinciones, a las reglas romanas. Y el empirismo, en esto como en todo, resulta sinónimo de impotencia. Si se acude a la observación objetiva de la vida y de los negocios, se verá que tales formas se reducen a cuatro: hay consentimiento desde que se expresa la aceptación: doctrina de la declaración; lo hay desde que se la envía: expedición o remisión; o desde que se la recibe: recepción; o bien, desde que se la conoce: información. Se habría visto así que el art. 1154 consagra una regla general, adoptando la doctrina de la remisión; y que los arts. 1149 y 1155 no hacen sino preceptuar dos excepciones (una para el caso de la oferta, otra para el caso de la aceptación), en cuya virtud se deroga, parcialmente y en tales respectos, la regla del art. 1154, y se adopta la solución –que para mí debió ser de regla– contenida en la doctrina de la información.

Puede tacharse de “teorismo” puro lo relativo al estudio que en mi programa se consagra a las doctrinas de la culpa precontractual y de la culpa *in contrahendo*. Y nada hay, sin embargo, más práctico y más frecuente. No en vano ha consagrado Ihering buenas vigiliias a la segunda. Por

algo ha de ser que la más alta expresión del civilismo francés –Saleilles– ha honrado a la primera con las finuras de su talento perspicaz y hondo.

Es que todas estas cosas que de primera intención parecen logogrifos jurídicos e inutilidades palabreras, no son, en suma, sino la unificación de una serie de preceptos o de situaciones que no se había tenido costumbre ni cuidado de aproximar. Así, en nuestro mismo Código tenemos mucho más que una disposición respecto de la culpa *in contrahendo*. Tal situación resulta con las de los arts. 1155, 1156, 1173, 1177 inc. 3º, 1178, 1179, 1329, 1331, etcétera. ¿No es infinitamente más claro exponer el principio de que todos esos preceptos se originan sin necesidad de que éste se experimente en cada uno de éstos en su juego aislado e inorgánico?

¿Qué puede importar el que se pretenda el conocimiento de cada una de las disposiciones relativas a la cesión de créditos si antes de todo no se me precisa el concepto de tal contrato, si no se lo distingue de la compraventa, si no se prueba que en nuestra ley se comprende al respecto a todos los derechos o sólo a los creditorios?

Podrá decirse cuanto se quiera en lo que a la locación respecta. Pero no se tendrá el conocimiento suficiente de la misma –en lo que al locatario se refiere– si antes no se demuestra que el locatario tiene sobre la cosa un derecho real, o bien que no lo tiene. ¿De qué podrá servir el saber que puede pedir, hacer o retener, en tal o cual proporción, si se puede poner en tela de juicio la calidad y forma de la acción que intente, según que aquel derecho sea real o personal?

Cabe afirmar algo muy parecido en lo que concierne a la sociedad. Según las disposiciones del Código, corresponden tales y cuales acciones contra los socios, contra la sociedad, contra los terceros, etcétera. Perfectamente. Pero eso es suponer que todos los pleitos tengan que referirse al contenido de dichas disposiciones. Y se sabe que eso es lo más raro. No habría pleitos si se tratase de discutir sobre preceptos categóricos.

Todas las contiendas tratan sobre puntos en los cuales –más o menos oblicua o incidentalmente– converge una serie de disposiciones, de fallos, de costumbres y usos, y de adquisiciones doctrinarias. ¿En qué sentido y, sobre todo, contra quién dirigir la acción?, ¿contra la sociedad?, ¿contra los socios? Y eso es lo previo, so pena de incurrirse en un defecto de

personería que obligue a recomenzar el juicio. ¿Es, entonces, importante o no el decidir si la sociedad constituye una persona distinta de los miembros que la forman, o si carece de toda existencia legal?

Lo propio puede decirse en lo que hace a ese conjunto de sociedades, diré así, que carecen de forma positiva de constitución, y que tanto han multiplicado la fiebre moderna de los negocios rápidos u ocultos. ¿Son propiamente sociedades?, ¿son meras comunidades?, ¿cómo sería posible el entrar a ejercer una acción al respecto sin determinar, antes que todo, el correspondiente carácter legal?

Igualmente, en lo que se refiere a las sociedades propiamente civiles y a las meras asociaciones, ¿se pretenderá que no es indispensable el esclarecer lo relativo a la naturaleza de la institución en ese estudio comparado?

Y se quiere llamar a todo ello teoría pura, ¡vaga especulación! Y se insiste con el casuismo –¡manes de Pascal!– escolástico e infantil de los artículos del código, con lo que se llama, con grave incorrección, enseñanza práctica, con lo que se considera que basta a un abogado para ser tal: sin orientaciones, sin principios, ¡sin criterio, en suma! ¡Y se cree que el código se basta; que aprendido el código, ya se ha visto cómo, se conoce el Derecho! ¡Y se clama contra lo que no se comprende, contra lo que es la vida positiva, el Derecho real y concreto, y la ley entendida como corresponde!

Podría multiplicar los ejemplos en cada institución y en cada aspecto particular de las mismas para seguir acreditando que si en Derecho –y, correlativamente, en su enseñanza– hay algo que merezca correlación primordialísima, son esas normas generales, son esos principios que le dan carácter de ciencia –¿no había dicho ya Aristóteles que no cabe ciencia de lo particular?–, que le imprimen coordinación y organismo, que lo simplifican y hacen posible.

Pero me detengo. Me parece un poco vejatorio para nuestra ciencia insistir sobre lo que constituye el abecé de su esencia. Sería como si un físico emprendiese la tarea de justificar la utilidad y ventajas de las leyes del calor y de los electroimanes; o como si un astrónomo –se entiende que guardo la distancia– tratase de demostrar que las leyes de Kepler y de Newton constituyen la base de su ciencia. Y correría, quizá, el riesgo

de que se pretendiese aplicar al caso el dicho de Nietzsche, que cito de memoria, como casi siempre en este trabajo: "La verdad que necesita de muchas palabras para ser demostrada, no es verdad".

## VII. OTRAS VENTAJAS DEL MÉTODO QUE SIGO

A simple título de corolario de lo expuesto, cabe insistir un momento sobre otras ventajas inmediatas que el procedimiento o método indicado reporta al alumno.

Desde luego, comprende lo que es esencial. Se lleva al capital activo de sus ideas una serie de nociones que le permitirán asentar nuevos conocimientos, ya que conocer –según Stuart Mill y según los principios elementales de Psicología y de Lógica– es inferir de lo conocido a lo desconocido. En el método tradicional y corriente, no se hace sino incorporar al capital pasivo de la memoria una serie de recuerdos más o menos inconscientes y de total infecundidad.

Y debe verse, de rechazo y como segundo corolario, los efectos concernientes a la memoria y a la recordación.

En el método empírico, el recuerdo consiste en una asociación "de palabras", vale decir, de elementos psicológicos de la más intensa fugacidad. Es, poco más o menos, como el recuerdo de las percepciones táctiles o visuales: un conjunto de asociaciones sobre la base externa y frágil del tiempo o del espacio. En el método racional, bien al contrario. Existe, por descontado, el elemento "conciencia", esto es, la identificación psicológica del sujeto que conoce con el objeto conocido: y eso, en principio, no desaparece sino con la misma personalidad. Se tiene, después, una serie de asociaciones "íntimas" y no ya externas entre las nociones adquiridas: por lo pronto, la de sucesión o de relación causal, entre la nueva y la que le ha servido de base (para hablar con toda corrección debiera expresarme en plural, pues es muy raro que una idea derive de otra idea aislada); enseguida la de continuidad y la de semejanza –hasta diría de hermandad– con las demás que con ella forman familia, como derivadas de un mismo origen o fuente; por último, una nueva relación causal –al revés en este caso– entre esa noción y las demás que implique o pueda implicar.

Y no está de más hacer notar un último resultado, de no menor importancia. Me refiero al de la fuerte disminución de las nociones que hay que recordar. Están reducidas a sus elementos más importantes y a su más amplia extensión.

Y así no hay que recordar sino bien poco de cada una de ellas. Y el conjunto de las mismas es bien limitado, por lo mismo que en su vasto seno caben todas las que antes andaban dispersas y sin vínculo entre sí.

No es nada difícil concretar todo ese proceso de elemental psicología en mucho más de un ejemplo.

La doctrina de los daños e intereses nace de la más general y amplia de la responsabilidad y se hermana con otras formas de indemnización: la pena, etcétera. A su turno, ella informa una serie de daños e intereses: los compensatorios y los moratorios, los positivos y los negativos, los económicos y los morales (estos últimos dilucidados por la clara y profunda ciencia de Ihering, y que ofrecen en nuestra legislación un problema tan elegante como de positivo interés). ¿Cómo comprender la esencia de los daños e intereses sin poseer la noción previa de la responsabilidad?

¿Cómo recordar el juego y la aplicación de los mismos sin tener idea de su carácter fundamental: la indemnización?

¿Cómo sería posible hacer comprender el papel y la naturaleza y funciones de la tradición sin establecer sus relaciones de paralelismo -de hermandad, dije hace poco- con la inscripción, y sin recurrir a la noción madre de la necesidad de asegurar a todo terreno una relación jurídica estable y sin ambigüedades u ocultismos peligrosos?

Dice Spencer que el criterio de la verdad se resume en esto: la imposibilidad de concebir lo contrario. En otros términos, que una cosa es cierta o verdadera cuando su contraria resulta inconcebible. Análogamente puede decirse que en el caso de que una institución no es conocida en Derecho, sino cuando se ha llegado a concebir la posibilidad o la imposibilidad de la sustitución por otra. En tal supuesto debe presumirse que el análisis de la misma ha sido llevado a su extremo necesario. Y es ahí, a la luz de la tradición, cómo es posible ver y recordar el juego de las escrituras, así como el de la acción reivindicatoria y el de una serie de grandes principios, los cuales son de la nulidad y de

sus efectos, los de máximas consagradas como la *Nemo ad alium transferre potest plus juris quam et ipse habet*, etcétera.

La noción del contrato –simple aspecto de las manifestaciones de voluntad–, sobre todo si se la integra con los elementos de economismo sociológico de las exigencias contemporáneas, es de una fecundidad increíble para explicar y hacer presentes las analogías y diferencias entre las distintas especies que entraña, especialmente en lo que hace a la ya un poco vetusta de contratos reales con relación a los personales; para adquirir la noción de los contratos colectivos; para dar asidero a la modernísima forma de contratos “de” o “por” adhesión; así como para establecer los fundamentos de las nociones en él contenidas, con respecto al consentimiento, al objeto y a los efectos del mismo, y en lo que toca a la materia abundante y difícil de los contratos por terceros.

Sólo una buena noción del mandato –que es un simple aspecto de una institución más amplia, que es la de la representación por otro, y a la luz de cuyos principios tan sólo puede y debe explicarse la larga y un tanto enigmática disposición del art. 1870– permite el conocimiento y la memoria de lo que concierne a la capacidad y a las obligaciones del mandatario, a las distintas especies del mandato (a cuyo respecto se reconocerá la importancia capital del art. 1929, que consagra todo un nuevo mandato, y que se tiene costumbre de mirar como un artículo corriente, como “uno de tantos”), etcétera. Será menester, por eso, que se introduzcan las nociones previas de representación, de responsabilidad, de imposibilidad del mandante para atender a las exigencias de lo pequeño y de lo apremiante, etcétera.

### VIII. TRABAJOS PRÁCTICOS DE PARTE DE LOS ALUMNOS

Me agrada, a propósito, ver el juego –y el correspondiente resultado– de los expedientes, de las escrituras y de las recusaciones e incidentes inútiles, en la demostración y establecimiento de nociones así enmarañadas en una complejidad de factores (derivados de los usos y costumbres, de antecedentes históricos, de necesidades sociales, particularmente económicas, etc.), que exigen tino intelectual para poder distinguirlos, precisar sus acciones e interferencias, y mostrar el dinamismo *enchevétré* de su causalidad concurrente.

Claro está que me encuentro bien lejos de relegar la tendencia práctica, objetiva, viviente de la enseñanza del Derecho. Soy su más decidido partidario. El Derecho no se localiza en los libros, sino en la realidad. Y debe irse a lo vivo, y no traicionar el espíritu del estudiante con supuestos de mera abstracción que no traducen la naturaleza. Hay que “ver” el Derecho y no “leerlo”. Hay que mostrar lo que es en los tribunales, lo que es en las instituciones, lo que es en la calle misma.

He demostrado, concretamente, que tal es mi concepto del Derecho y de su enseñanza, no sólo en mis cursos sino en otros trabajos. Bastaría con leer mi obra *La encuesta sobre educación secundaria*, sobre todo en su capítulo VIII. Allí digo que es “menester –¡de todo rigor!– poner al alumno en condiciones de realizar ‘por sí mismo’ las distintas operaciones necesarias para llegar a la verdad oculta. Que ‘él’ observe, que ‘él’ experimente, que ‘él’ razone, porque no hay, ni puede haber, otra solución psicológicamente adecuada y educacionalmente decente”. Y en mi recordado trabajo sobre el *Carácter del Derecho Civil contemporáneo* he dicho, en lo que respecta a la función de la regla general o principio, que “habrá que saber hacerla fecunda en sus aplicaciones activas, y así, en su vida, porque de otro modo nos quedaríamos en el vacío”, y que “regla que no se aplica es inútil y, por lo tanto, muerta; y la ley es vida, y la vida es movimiento y acción”.

Lo que quiero significar es otra cosa. Se tiene como el presentimiento del valor del trabajo práctico, pero no se posee el sentido de las *nuances* al respecto, no se tiene la noción de la justa medida. No se acierta en la forma (recusaciones inútiles y el resto, que nada, absolutamente nada, tiene que hacer con el Derecho Civil), desde luego.

Y no se acierta mayormente en lo que concierne a su misma importancia y eficacia. Se le asigna un puesto preponderante, casi de fin; cuando su lugar es secundario, de simple medio. Las clases de seminario, por ejemplo, en los institutos y universidades en que se las practica, no son todas las del curso, ni siquiera la mayoría; y tampoco están destinadas a ser la “forma” sino un mero “vehículo” de la enseñanza. No sirven –como todos los trabajos prácticos– más que para concretar, ejemplificar, mostrar lo accidental y viviente del Derecho (me limito a lo que se refiere a la parte práctica del mismo; porque bien sé que el seminario sirve para otras cosas, como son las de investigación propia y original). Pero, por

sobre todo ello se encuentran esas verdades generales, los mencionados principios en los cuales no cabe experimentar, ni tocar, ni ver; sino observar, analizar, inducir: razonar, en suma.

Y esos trabajos prácticos, sea cual fuere el método fundamental que se siga, requieren una sistematización y un criterio que se encuentran un poco más arriba de lo incidental y pequeño.

Dos cosas principales hay que tener en cuenta al efecto: habilitar al alumno para poder aplicar las nociones adquiridas; acostumbrarlo a ver en el Derecho la realidad positiva de su carácter y vida.

Para ello es indispensable, desde luego, armonizarlos con el curso de fondo, con el análisis razonado de los principios, en mucho más de un sentido: en orientación, en intensidad, en consecuencia y en "factibilidad", diré así, para poder resaltar los dos puntos -de lógica y posible aplicación, y de tiempo disponible- que en ello debe consultarse.

De conformidad con lo expuesto, se precisa ordenar y distribuir, convenientemente, las diferentes formas que corresponde contemplar.

Las conferencias, las discusiones académicas, los trabajos escritos, las conversaciones entre profesores y alumnos, las prácticas interpretativas, los análisis críticos, las visitas de instituciones (como los tribunales), el examen de lo que pudiera llamarse el museo jurídico (formado por copias de documentos, contratos, escrituras diversas, etc.), la vista de expedientes judiciales, las investigaciones de seminario, etcétera; deben alternar en condiciones que se apoyen mutuamente para que concurran a vivificar la enseñanza teórica, y mostrar al alumno los medios de poder pasar de la idea al hecho y viceversa, del libro a la acción y recíprocamente.

Se consigue con ello muchos otros efectos indirectos. Se habitúa al estudiante al dominio de sí mismo en presencia de un auditorio. Se le disciplina el uso de la palabra, haciéndosele adquirir corrección y desenvoltura. Se le acerca pureza gramatical y literaria, así como criterios de redacción, que no abundan en nuestros alumnos. Se le muestra los modos de examinar documentos, de consultar libros y fuentes, de encarar cuestiones, de "hacer" ciencia, etcétera.

Pero, repito, hay que saber organizar esa tarea.

Primero, haciendo uso adecuado y oportuno de los diversos recursos. La vista de expedientes y el examen del "museo" pueden concurrir con

la exposición de fondo para ilustrar y concretar más de una relativa abstracción, como pueden ser objeto de pura aplicación y ejercicio. Las conferencias y los trabajos escritos deberán, siempre, seguir al curso del profesor. Las discusiones académicas habrán de ser limitadas y moderadas, ya que nuestra población universitaria es demasiado frondosa e impulsiva. Las investigaciones de seminario imponen previas explicaciones orientadoras. Y así con lo demás.

Me duele el limitarme a generalidades como las expuestas. Pero debo hacerlo, porque, de otro modo, iría muy lejos, siendo así que mi propósito no es “demostrar” sino “señalar” el asunto.

Sólo agregaré los siguientes tópicos complementarios.

Dado el régimen imperante entre nosotros –que el profesor deba exponer todo el curso–,<sup>5</sup> se comprenderá que lo relativo a trabajos prácticos no puede llegar a absorber el tiempo y la importancia de la teoría. Su lugar y función se encuentra en lo auxiliar e integrante de su disciplina. Lo que no quiere decir que sea magnificado, y que habrá de ser reducido a lo necesario, sin llegar a lo superfluo.

Por otro lado, no hay que olvidar que los cursos son numerosos, y que no es posible que todo el mundo pueda concurrir, en cualquiera de los supuestos, con su colaboración. Precisa restringir, entonces, la amplitud correspondiente en los casos –como los de investigación y conferencias verbales o escritas– en que la dificultad se haga sentir. Y el medio consistiría, me parece –así me lo ha mostrado mi experiencia personal–, en hacer voluntaria, de parte de los estudiantes, la respectiva contribución.

Tampoco hay que dejar de lado la circunstancia de que hay alumnos más predispuestos con relación a una especie determinada de ejercicios. Ni menos que hay otros que requieren una particular disciplina (de compulsiva, de obras, de redacción, de oratoria, etc.). Habrá, consecuentemente, que saber discernir y adaptar.

<sup>5</sup> Aludo, como se comprenderá, a los cursos que se llaman “integrales” entre nosotros. En los cursos “intensivos”, o de profundización, los trabajos y ejercicios prácticos tampoco están fuera de lugar; pero –por la doble razón de lo breve del curso y de lo intenso del análisis– vienen a quedar limitados a expresiones reducidas o incidentales.

Por último -y quiero terminar ya-, que bien puede alternarse sucesivamente con respecto a un mismo alumno, obteniéndose su contribución en varios de los expresados ejercicios, y hasta en todos. Porque precisa seleccionar (ya que los estudiantes son tantos), y conformarse con resultados intensivos, respecto de un grupo más o menos limitado, con preferencia a resultados extensivos y numerosos. Basta con pensar que en este último caso se corre un grave riesgo: el de diluir en una generalidad demasiado superficial una educación que, así, está destinada a perderse. ¡*Non multa, sed multum!*

Nunca se repetirá esto bastante en nuestro país, particularmente en lo que hace al estudio del Derecho. En lo que respecta a la formación de nuestros "hombres" -en el comercio, en la industria, en la vida política e intelectual, etcétera-, el asunto es mucho menos de cantidad que de calidad; por lo mismo que esto ejemplifica y educa, al paso de lo primero, o no es alcanzado, o se pierde en lo fugaz de su débil y pobre asimilación.

Lo dicho no excluye algo que ya he anticipado y es de honda importancia. Me refiero al recurso didáctico que el mismo profesor puede y debe echar mano en su propia exposición y demostraciones. Cuando tiene que explicar algún punto concreto y de naturaleza práctica -un contrato dado, el derecho de representación, etcétera-, nada hay mejor que la objetivación del mismo en un documento, hecho o expediente adecuado para que sirva de vehículo "visual" a la palabra y al concepto, y para permitir la asimilación teórica que se desea. La discusión meramente oratoria cabe, tan sólo, en los casos de teoría pura, como lo relativo al fundamento de los derechos de propiedad o de sucesión. Y aun así, no dejará de proceder, en más de una de las respectivas incidencias, una parcial y análoga objetivación.

Ello implica una tendencia que jamás deberá ser perdida de vista y que habrá de ser utilizada, con el mejor de los resultados, en todos los casos posibles.

## IX. CONCLUSIÓN

Y puedo dar por terminado este trabajo. Deploro el haber tenido que insistir en más de un punto de verdad casi intuitiva. Pero debe reconocerse que la situación lo imponía. La susodicha comisión de profesores

que proyectara los programas –el programa, está mejor dicho– se limitó a explicar su pensamiento en general. Y ello, después de recibir un mandato imperativo de parte de la asamblea respectiva que, según se ha visto, determinó más de un criterio básico al respecto. Lo que implica que el pensamiento al que la asamblea obedeciera en tal sentido ha quedado oculto o perdido en la fugacidad de las discusiones verbales –por lo demás, ni muy largas, ni muy intensas; porque las opiniones (me refiero a las expresadas, entonces) eran poco menos que uniformes– y ha contribuido en escasa medida para la orientación y la intelección de aquel trabajo.

Debe agregarse que, según mi recuerdo, la Facultad ha hecho conocer todavía menos su propio pensamiento. Ni se ha dado al público el informe de su comisión de programas relativo a éste de Derecho Civil, y que debió serle presentado cuando le fue sometido el mismo a su consideración. Ni tampoco se ha exteriorizado la deliberación y discusión respectivas en el seno del Consejo de aquélla, que terminó con la aceptación del programa en toda su plenitud.

No hay, entonces, por qué extrañarse que se haya podido alterar la verdad –como ha ocurrido– en más de un punto: ya afirmándose o negándose hechos y circunstancias positivas, ya deformándose el pensamiento de más de un miembro de aquella comisión de profesores, ya interpretándose equivocadamente el sentido de algunas de las parciales reformas que se habían introducido en el programa preindicado.

Ahí van, entonces, estas ligeras explicaciones de una modificación bien externa y anodina.

Hasta me parece un poco infantil la discusión que verse sobre tópicos de tal naturaleza, por lo menos cuando no se trata de evidentes deméritos o de peligros inmediatos o positivos.

Es que yo no tengo, en modo alguno, el culto de los programas; como tampoco lo tengo respecto de los reglamentos ni, en general, de todo lo que concierne a disposiciones meramente escritas.

Es mi profunda convicción de que éstas carecen de toda eficiencia, y que por sí mismas, nada dicen en sentido alguno. La virtualidad de cualquier cosa reside en su concreción, en la realidad. Es en ésta donde puede verse si los resultados son buenos o malos. La actividad en cuya

virtud se hace sentir un hecho o una obra es expresión y efecto no de una regla de criterio, sino del criterio mismo; no de una disposición escrita, sino de una persona que ha de hacerla efectiva.

Un programa -no como tal, sino como norma de actividad- no es así, ni bueno ni malo.

Será lo uno o lo otro, según los profesores. Con los laboriosos, inteligentes y conscientes de su misión será, seguramente, lo primero. Con los que trabajen indiferentemente, sin mirar lejos o sin el amor a la cátedra y a su materia, con éstos será simplemente deplorable. Es que, propiamente, no hay programas sino hombres o, si se prefiere, hay tantos programas como profesores. Lo que quiere decir que el programa es el profesor. Ni más ni menos.

Que cada profesor, entonces, deponga sus prejuicios y su amor propio ante las exigencias sagradas de la causa de la educación, y se identifique con su materia y con su curso: en labor, en altura de miras, en espíritu universitario y científico; y se tendrá la mayor de las eficiencias para inspirar el culto sentido y profundo del Derecho y de la justicia.

Fecha de recepción: 14-07-2011.

Fecha de aceptación: 29-07-2011.



Estudios e  
investigaciones



## Asamblea en el aula de Filosofía del Derecho

GIANELLA BARDAZANO<sup>1</sup>

### RESUMEN

La formación de los abogados en la UDELAR privilegia la transmisión de un saber representado y estabilizado producido por las escuelas metodológicas del siglo XIX. Algunos de los principios que identifican a la Universidad podrían ser adoptados como una de las estrategias didácticas que permitan a estudiantes y docentes reconsiderar el rol fundamental de la teoría general del Derecho y la Filosofía del Derecho en la formación de los futuros abogados. El artículo relata las potencialidades de la *asamblea* como práctica de enseñanza que puede favorecer, o alentar, la ruptura epistémica con la mirada dogmática del Derecho.

### PALABRAS CLAVE

*Enseñanza - dogmática - teoría - ruptura - asamblea.*

### ABSTRACT

The education of lawyers at UDELAR privileges the transmission of a represented and stabilized knowledge produce by nineteenth-century methodological schools criteria. Some of the principles that characterize University could be adopted as one of the teaching strategies that allow students and teachers to reconsider the fundamental role of general theory of law and legal philosophy in the education of future lawyers. The article describes the potential of the *assembly* as a teaching practice that may favor or encourage the epistemic rupture with the dogmatic point of view.

<sup>1</sup> Profesora Adjunta (G3) de Filosofía y Teoría General del Derecho, Facultad de Derecho, UDELAR.

## KEYWORDS

*Teaching - dogmatics - theory - rupture - assembly.*

### 1. MOTIVACIÓN DE LA CONVOCATORIA

Luego de varios años escuchando que los estudiantes de Derecho consideraban que Filosofía del Derecho debería ser una materia opcional o ser, lisa y llanamente, eliminada del plan de estudios de Abogacía y Notariado de la Facultad de Derecho de la Universidad de la República, cuando llegó la hora de ser responsable de un curso de grado, asumimos<sup>2</sup> como hipótesis de trabajo que esa creencia generalizada, que se ha transformado en un lugar común que se transmite entre generaciones, se vincula con varias cuestiones, todas ellas relativas a la pregunta acerca de qué Derecho enseñamos.

Más específicamente, asumimos que esa creencia, que generaba un verdadero obstáculo para el aprendizaje significativo (Ausubel, 1991; Coll, 1988) de asuntos clave en la teoría del Derecho, tenía relación con: a) el perfil netamente profesional de la formación de los juristas; b) como consecuencia de lo anterior, el perfil dogmático del plan de estudios y de los programas de la mayoría de las asignaturas; c) el relegamiento de la actividad universitaria, en sentido político, por parte de los estudiantes de Derecho, que en su mayoría concentran sus esfuerzos en la aprobación del mayor número de materias posible en el menor tiempo, con el objetivo de lograr su ingreso al mercado profesional. Teniendo en cuenta esa precomprensión, creímos que algunos de los principios que identifican a la Universidad podían ser adoptados como una de las herramientas didácticas que nos permitieran (a los estudiantes y al equipo docente), al menos reconsiderar aquella idea de que la teoría general del Derecho y la Filosofía del Derecho tienen poco que aportarle a la formación a un futuro abogado o escribano.

Creemos que la poca importancia que se le atribuye a la Filosofía del Derecho en la formación de los abogados no es algo peculiar de

<sup>2</sup> Y los aspirantes a profesores adscriptos que formaron el equipo docente compartieron la idea y participaron activamente en su implementación. Agradezco, por ello, el apoyo de Victoria Sasso, Silvana Vila, Fabricio Méndez, Diego González y Hoenir Sarthou.

nuestra Universidad. El párrafo que inicia el artículo de Silvana Pezzetta (2007), de la Universidad Nacional de Rosario, al cual recientemente accedimos, podría haber sido escrito por un docente uruguayo de Filosofía del Derecho. Se señala que “entre quienes nos desempeñamos en la cátedra de Filosofía del Derecho, sobre todo entre quienes nos hemos incorporado más recientemente, se plantea con asiduidad la cuestión sobre la opinión mayoritaria de los estudiantes y de algunos de nuestros colegas docentes sobre la materia que nos ocupa. No sin pesar, y a veces hasta con humor, comentamos la poca importancia que se le asigna o la escasa comprensión que se tiene sobre el papel que cumple la Filosofía del Derecho en la formación de los futuros abogados. Así, no nos resulta sorprendente encontrarnos con personas que propugnan su conversión en materia optativa o bien, directamente, su eliminación” (Pezzetta, 2007: 245). Comprensiones similares acerca de la formación fuertemente dogmática de los abogados se han señalado en investigaciones relativas a la Universidad Nacional de Córdoba (Lista y Brígido, 2002).

Lo expresado por Böhmer (2003) puede sin problemas predicarse de la enseñanza del Derecho en Uruguay: el proyecto de una enseñanza del Derecho dogmática practicada desde las facultades de Derecho de las universidades nacionales, y especialmente las de Buenos Aires, Córdoba y La Plata, constituye la forma tradicional de enseñanza del Derecho que pudo haber estado, tal vez, justificada en otro momento histórico de nuestros países, en la actualidad ya no (Böhmer, 2003).

## 2. LA CLASE Y EL REGISTRO

De los aproximadamente 400 estudiantes inscriptos para el curso, 200 realizaron las pruebas parciales y un promedio de 150 concurren habitualmente a clase. El grupo tiene tres clases semanales de dos horas cada una, en el turno de la noche (lunes, miércoles y viernes, de 20:00 a 22:00). Nos resultaba difícil imaginar el modo de implementar algún dispositivo didáctico que nos apartara del esquema de la clase magistral, expositiva, teniendo en cuenta el alto número de estudiantes y la efectiva posibilidad de leer los materiales con antelación a las clases, teniendo en cuenta que la mayor parte de los estudiantes que concurren al turno nocturno, trabajan.

### 3. EL PESO DEL PARADIGMA DOGMÁTICO

#### 3.1. CARACTERIZACIÓN

La pregunta acerca de qué Derecho enseñamos se relaciona con uno de los temas centrales del curso de Filosofía del Derecho, cuál es la teoría de la interpretación jurídica. Ahora bien, teniendo presente el peso de la formación dogmática en los estudiantes de la Facultad, resulta provechoso discutir cuál es la concepción de la interpretación elegida para ser transpuesta en la formación de los juristas y cuáles son las consecuencias de esa elección (Bardazano, 2005: 5). La transposición de la interpretación en la formación de los juristas supone la transmisión de un saber representado y estabilizado, producido por las escuelas metodológicas del siglo XIX.<sup>3</sup> En efecto, el diseño curricular supone una posición en lo relativo a la epistemología específica del saber objeto de transmisión, tal que el modelo de interpretación jurídica refleja un posicionamiento epistemológico acerca de la concepción del Derecho y de las normas jurídicas, entre otras variables que conforman una matriz teórica del fenómeno jurídico. El modelo tradicional de enseñanza del Derecho concibe al Derecho como un conjunto de normas que constituyen el punto de partida del aprendizaje jurídico, en la medida que “prefiguran la realidad deseable y esta última debe ajustarse a ellas” (Witker, 1995: 226). Una de las críticas más fuertes al modelo tradicional se encuentra en la producción del movimiento *Critical Legal Studies*, a la luz del cual es posible abordar la dimensión política del Derecho y el discurso jurídico, poniendo el énfasis en la deconstrucción de los objetos típicos de la tradición jurídica (sentencias, manuales de enseñanza, construcciones dogmáticas tradicionales, opiniones de profesores y abogados), poniendo en cuestión, especialmente, su declarada neutralidad valorativa (Kennedy, 1992: 284). De acuerdo con los autores que integran el movimiento, el mensaje oculto tras la estructura curricular de las facultades de Derecho

<sup>3</sup> Las asunciones respecto de la formación marcadamente dogmática de los juristas en Uruguay implican tomar, como punto de partida para la elaboración de la propuesta de acción docente, algunos de los resultados de investigaciones de la autora: *Referencias teóricas en la dogmática jurídica de la Facultad de Derecho* (Comisión Sectorial de Investigación Científica, UDELAR, 2002-2003) y *La transposición didáctica de la interpretación en la enseñanza formal de los juristas en la UDELAR* (monografía para el Seminario II “Interacción y Didáctica” de la Licenciatura en Lingüística, UDELAR).

podría expresarse en el siguiente enunciado: “Si quieres ser abogado, piensa como abogado”, es decir, excluye la dimensión político-moral de tu razonamiento; “si quieres ingresar a la comunidad jurídica tienes que acostumbrarte a un modo distintivo de análisis: técnico, neutral, objetivo, riguroso y autónomo” (Pérez Lledó, 1996: 119).

Asumimos, entonces, a la hora de pensar los temas a tratar por la asamblea, que era necesario seleccionar aquellos materiales teóricos que permitieran contribuir a evidenciar los presupuestos fuertemente dogmáticos del saber transmitido en la Facultad y, como consecuencia, facilitar el surgimiento de una disposición crítica y reflexiva. En ese sentido, recurrimos al tratamiento de Chevallard (1998) respecto de la cuestión del saber elegido para ser transpuesto en la formación jurídica, entendiendo que la transposición didáctica presupone una selección de un *corpus* de saberes sabios de acuerdo a algunos requisitos que deben presentar los saberes escolarizables (desincretización, despersonalización, programabilidad de la adquisición, publicidad, control social de los aprendizajes); esto es, en nuestro caso, “la puesta en texto del saber” (Chevallard, 1998: 69) a través de los programas, manuales y contenidos de las materias dogmáticas que constituyen la clave de la formación de los juristas. El saber de la interpretación jurídica enseñado se construye mediante la articulación del dogma de que los jueces aplican el Derecho tal como fue sancionado por el legislador, o bien, la negación de la función creadora de los intérpretes en general, junto a las ficciones de completitud, coherencia y precisión semántica o univocidad de sentido del Derecho (Bardazano, 2005: 84). Por el contrario, las posiciones críticas respecto de la actividad dogmática como ciencia jurídica se fundan en que la misma propone determinados esquemas de ciencia jurídica cuyos ideales, manifiestos o declarados, no coinciden con los ideales latentes de la dogmática, de modo que se constata una brecha muy cuestionable desde el punto de vista epistemológico entre lo que se dice y lo que se hace (Nino, 1974: 109 y ss.).

Señala Nino que “sería altamente provechoso que la dogmática jurídica abandonara la fachada descriptiva de su actividad, que le lleva a cometer tantas confusiones conceptuales, y abiertamente propusiera soluciones normativas originales en base a las consecuencias valorativas de las mismas (...) Pero esto sólo podría darse en un contexto social que

permitiera manifiestamente a los jueces, principales destinatarios de la tarea dogmática, completar el Derecho en caso de lagunas, elegir una de dos normas contradictorias por motivos axiológicos, determinar el sentido de normas vagas y ambiguas por sus consecuencias y aun declarar la cesantía de una norma legislada cuando fuertes razones valorativas lo exigen. Es posible que, en atención a la necesidad de controlar los actos sociales, haya que esforzarse para que (...) los jueces declaren abiertamente lo que hacen (...) la mejor forma de lograrlo es mostrando los vicios del aparato conceptual que los juristas proveen a los jueces..." (1974: 108).

Los temas que integraron el "orden del día" de la asamblea fueron: el panorama de las reflexiones teóricas acerca del estatus científico del Derecho, el paradigma dogmático y sus anomalías, los aportes de los estudios críticos del Derecho (con especial referencia al movimiento *Critical Legal Studies*), los aspectos lingüísticos del fenómeno jurídico, teoría de la interpretación jurídica y teoría de la adjudicación.<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Se puso a disposición de los estudiantes una bibliografía escalonada, que incluyó textos básicos o de lectura obligatoria, textos complementarios y textos de profundización. Se mencionan en esta ocasión sólo los primeros. Los materiales bibliográficos a partir de cuya lectura se abordaron los temas fueron: VERNENGO, Roberto, "Ciencia jurídica o técnica política: ¿Es posible una ciencia del Derecho?", en *Doxa*, nro. 3, 1986, pp. 289-295; ATIENZA, Manuel, "Sobre la jurisprudencia como técnica social. Respuesta a Roberto J. Vernengo", en *Doxa*, nro. 3, 1986, pp. 297-311; SASTRE, Santiago, "Algunas consideraciones sobre la ciencia jurídica", en *Doxa*, nro. 24, 2001, pp. 579-601; NINO, Carlos S., *Introducción al análisis del Derecho*, Astrea, Buenos Aires, 1995, Cap. VI; NINO, Carlos S., *Consideraciones sobre la dogmática jurídica*, UNAM, 1989; BOVINO, Alberto y Christian COURTIS, "Por una dogmática conscientemente política", en COURTIS, Christian (comp.), *Desde otra mirada. Textos de teoría crítica del Derecho*, Buenos Aires, Eudeba, 2001, pp. 183-222; KENNEDY, Duncan, "La educación legal como preparación para la jerarquía", en COURTIS, *Desde otra mirada. Textos de teoría crítica del Derecho* cit., pp. 373-401; "¿Son los abogados realmente necesarios? Entrevista a Duncan Kennedy", en COURTIS, *Desde otra mirada. Textos de teoría crítica del Derecho* cit., pp. 403-418; GORDON, Robert, "Nuevos desarrollos de la teoría jurídica", en COURTIS, *Desde otra mirada. Textos de teoría crítica del Derecho* cit., pp. 325-341; GUASTINI, Ricardo, "Escepticismo y cognitivismo en la teoría de la interpretación", en *Ideas y Derecho. Anuario de la Asociación Argentina de Filosofía del Derecho*, Año II, nro. 2, 2002, pp. 31-48; GUASTINI, Ricardo; *Distinguiendo. Estudios de teoría y metateoría del Derecho*, Barcelona, Gedisa, 1999; BARDAZANO, Gianella, *Literalidad y decisión. Interpretación, justificación y Estado de Derecho*, Montevideo, C. Álvarez Ed., CSIC-UDELAR, 2009; KENNEDY, Duncan, *Libertad y restricción en la decisión judicial. El debate con la teoría crítica del*

### 3.2. CRITICAR A LA CIENCIA

Que la actividad de los juristas sea considerada, por la propia comunidad dogmática, como actividad científica es un dato que, creemos, debe ser tenido en cuenta para entender creencias y actitudes estudiantiles de rechazo a la teoría general o la Filosofía del Derecho, justamente porque la disposición reflexiva que demandan las últimas supone criticar y apartarse de los postulados de un discurso disciplinar “prestigioso”, “riguroso”, “neutral”. Una de las posibles explicaciones en cuanto a las causas del mantenimiento de la brecha entre lo que se dice y lo que se hace (a pesar de los defectos del aparato conceptual de la dogmática, especialmente, en cuanto al manejo de los aspectos lingüísticos y discursivos del fenómeno jurídico), con las consiguientes repercusiones en cuanto al control intersubjetivo de las construcciones y a la consistencia de los modelos teóricos, podría encontrarse en una razón política o ideológica: la defensa del valor “certeza jurídica”, tradicionalmente entendido. La transposición de la interpretación (y, por tanto, de la concepción de la norma jurídica y de la función judicial), orientada y puesta en texto desde la “certeza jurídica”, clausura la problematización y la investigación científica, en tanto se le atribuyen a la *episteme* de lo jurídico propiedades que son valoradas desde una mirada política de las soluciones normativas (Bardazano, 2005: 96). De acuerdo a lo anterior, en tanto el saber de la interpretación enseñado a lo largo de la formación de los juristas es aquel producido por la dogmática, el saber que se transpone es un saber representado y estable, lo que supone que no hay lugar para el sujeto de la ciencia en la enseñanza del Derecho. La asamblea, en principio, puede ser una posibilidad para alentar y potenciar disposiciones críticas, así como para romper con aprendizajes centrados en la estabilidad del saber “científico” de la dogmática, en la medida que los

*Derecho (CLS)*, Santa Fe de Bogotá, Siglo del Hombre Editores-Facultad de Derecho de la Universidad de Los Andes-Facultad de Ciencias Jurídicas Pontificia Universidad Javeriana-Instituto Pensar-Ediciones Uniandes, 1999; MORESO, J. Juan y J. M. VILAJOSANA, *Introducción a la teoría del Derecho*, Madrid, Marcial Pons, 2004, Cap. VII; BULYGIN, Eugenio, “Los jueces ¿crean Derecho?”, en *Isonomía*, nro. 18, 2003, pp. 7-25; AGUILÓ REGLA, Josep, *Teoría general de las fuentes del Derecho (y del orden jurídico)*, Barcelona, Ariel, 2000, Cap. VI.

contenidos de los materiales teóricos en discusión son acompañados con una práctica de enseñanza que busca promover la problematización.

#### 4. UNA PREGUNTA: ¿QUÉ REFLEXIONES PUEDEN APORTARSE DESDE LA FILOSOFÍA Y LA TEORÍA DEL DERECHO ACERCA DE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO?

Las primeras sesiones resultaron removedoras, con un fuerte ingrediente de sorpresa por parte de los estudiantes y algunas resistencias ante la falta de la voz docente que dicta clase. El rol docente, por un lado, consistió en asumir un papel facilitador del diálogo y la participación, administrando la lista de oradores y el orden en el tratamiento de los temas surgidos, identificando mociones y reelaborando los órdenes del día de las siguientes sesiones. Por otro lado, se participó en el tratamiento de los temas en carácter de asambleísta.

Mediando el curso, se solicitó a los estudiantes la elaboración de un trabajo domiciliario con la finalidad de obtener una evaluación primaria de la experiencia de la asamblea. Se trataba de un trabajo de realización no obligatoria, para ser entregado antes de la finalización del curso. Propusimos a los estudiantes responder (en forma individual o en grupo), entre otras, la pregunta que antecede. Noventa estudiantes entregaron el trabajo. A continuación, transcribimos una selección de las respuestas:<sup>5</sup>

“...brindar las herramientas para que nosotros, los estudiantes, moldeemos nuestros valores morales, políticos e ideológicos, teniendo un peso influyente en lo que estudiamos, y contribuir a la formación de opiniones críticas propias, acerca de los modelos y programas educativos, como estudiantes y como futuros egresados”.

“Abrir un espacio al cuestionamiento y a la crítica, que tanto le hace falta a la Universidad y a la educación (...) Cada vez perdemos más calidad en nuestros juristas, y ello se debe a los planes educativos, al

<sup>5</sup> Mi agradecimiento a los estudiantes cuyos trabajos fueron citados: Gabriela Macé, Rafael França, Alejandro Mateu, Graciela Donato, Alejandra Operti, Nicolás Fregueiro, Lorena Tejera, Natalia Alabachian, Elena Mereles, Adriana Berrospe, Fabiana Pérez, Luis Alcaraz, Micaela Berrospe, Jimena Casaballe, Mauricio Rodríguez, Mariana Saracho, Agustina Borio, María Eugenia Allo y Viviana Posada.

poco interés por la investigación, al poco espíritu crítico que tenemos la mayoría de quienes pasamos por la Facultad, entre otras razones”.

“En la enseñanza del Derecho se transmiten ideas acerca de cómo es el Derecho y acerca de lo que hacen los operadores del Derecho que limitan la creación del Derecho a los legisladores (...) Se da como hecho que el legislador es coherente, racional, pero esto no es así, en todo caso el modelo del legislador racional es algo consensuado para que pueda ser usado para justificar determinadas interpretaciones de los materiales normativos y que no vamos a discutir”.

“Compartimos la opinión de Michael Reisman acerca de que los estudiantes están tan condicionados para aceptar el Derecho con el que trabajan como algo ‘dado’, que no se les ocurre que se puede cambiar”, responden: “¡Es que de esa manera es que se nos ha enseñado! Aprender leyes y normas sin cuestionarlas, y hasta se nos pregunta en exámenes y parciales normas o aplicación de normas a casos concretos de memoria. Recién en cuarto año con filosofía (al que le interesa) empezamos tímidamente a cuestionarnos algunas cosas y a hacernos algunas preguntas que, como nos incomodan mucho, porque chocan en muchos casos contra todo lo ya aprendido, creemos que lo mejor es no cuestionarnos mucho, cuando el ideal sería lo contrario...”

“Si bien la enseñanza del Derecho supone que los abogados no sólo deben aplicar el Derecho vigente, sino que podrán crear Derecho a través de las decisiones que tomen en cada caso, sería necesario que el abogado pudiera tener una visión más amplia y que su trabajo abarque un nivel más amplio respecto a la problemática social que le interesa (...) sería necesario que esta enseñanza incorpore algunos principios que le permitan a los abogados llegar más a la comunidad en la que viven, entender mejor las problemáticas sociales y, de esa manera, poder lograr mejores soluciones en cuanto a los casos que les toque resolver...”

“La misión de la Universidad consiste en proporcionar conocimientos fundamentales, es decir, debe dar una formación conceptual la cual permitirá al futuro profesional enfrentarse a los cambios legislativos y a situaciones concretas que, por lo general, no han sido previstas en los cursos dados en la Universidad. Por otra parte, resultaría casi imposible preparar a los estudiantes para toda posible situación que se le pueda

presentar en la vida profesional. Podemos decir entonces que, si bien el conocimiento teórico que se enseña de manera exclusiva en nuestras facultades de Derecho se adquiere de obras de doctrina, o también, de sentencias judiciales (...) entendemos que la metodología de la enseñanza es inadecuada para capacitar a los estudiantes para que se desempeñen en su vida profesional, ya que consiste en dar clases magistrales sobre desarrollos teóricos en un marco de contextos abstractos, sin tener en consideración, en la mayoría de los casos, los hechos relevantes (para la decisión aplicable). Por otra parte, no se entrena a los estudiantes en el tratamiento de los hechos, en técnicas y estrategias probatorias, en la utilización de las normas jurídicas y en la argumentación de situaciones concretas”.

“La teoría general y la Filosofía del Derecho permiten reflexionar acerca de los métodos de estudio del Derecho y si éstos acompañan los cambios que se dan en la vida en sociedad; acerca de si sólo debe enseñarse lo que está curricularmente programado o si, por lo menos, pueden plantearse alternativas al Derecho formal que, por ejemplo, pueden ser Derecho para una comunidad determinada; acerca de la actividad que desarrollan los abogados una vez que ingresan al mercado laboral, cuáles son las opciones que eligen, qué uso le dan al ejercicio de la Abogacía”.

“Las teorías críticas de los paradigmas tradicionales habilitan a que la enseñanza del Derecho sea acompañada por experiencias prácticas, que verdaderamente hoy dependen exclusivamente del profesor encargado y de la forma cómo se pretendan aplicar los programas”.

“Los profesores de nuestra Facultad nos enseñan su propia posición respecto al tema que se está dando en ese momento en la clase, sin llegar a ahondar más en el asunto que decir simplemente que no toda la doctrina está de acuerdo (...) Esto dificulta seriamente la investigación en Facultad (...) La enseñanza está orientada a la doctrina, nosotros aprendemos autores que sostienen determinada teoría (...) cuanto más grado posea el profesor a cuyas clases asistimos, se sostiene que más conocimientos adquiriremos (...), pero simplemente se exponen posiciones doctrinarias sin que el estudiante sea capaz de sacar sus propias conclusiones”. “Asimismo, como sostenía Kennedy, los alumnos tienen su cuota de responsabilidad por no cuestionarse ciertos aspectos y creer que la posición de

su profesor es la correcta, ¡y sobre eso no se discute más! Lo cierto es que los alumnos siempre esperamos del profesor que nos enseñe cómo son en realidad los hechos, es decir, que siempre queremos que nos den clases prácticas porque la teoría nos aburre...”

Numerosas opiniones aportadas por los estudiantes nos permiten considerar que se consiguió la problematización de categorías teóricas relevantes, o bien, que fue favorablemente recibido el ámbito de discusión, como cuestión previa (o facilitadora) a la problematización en sentido estricto o a la posibilidad de romper con la mirada exclusivamente dogmática del Derecho. Tal vez pueda, entonces, problematizarse la creencia aludida al comienzo, en cuanto al papel de la Filosofía del Derecho en la formación de grado, incorporando al análisis los condicionantes negativos del perfil netamente profesionalista de la trayectoria curricular y las consecuencias de la perspectiva reduccionista de la dogmática en el diseño de planes y programas y, por supuesto, en las prácticas docentes.

## 5. COGOBIERNO Y DEMOCRACIA

La Universidad implica cogobierno, democracia, libertad de opinión, libertad de cátedra y también interpela a sus docentes investigadores a problematizar sus propias prácticas y, especialmente, a problematizarlas en el aula. La problematización puede ser llevada al aula ejerciendo algunos de los principios universitarios, en este caso: el cogobierno democrático, lo cual nos permitió, en alguna medida, romper con la verticalidad de la transposición de saberes representados y estabilizados.

Las prácticas docentes en la Universidad, creemos, deben incluir la participación de todos los actores universitarios, en un ámbito que habilite la deliberación, así como la actitud reflexiva y crítica, precondiciones que, en principio, asegura la asamblea. La clase magistral, tradicional en la enseñanza del Derecho, no contribuye a fortalecer la democracia universitaria sino, por el contrario, tiende a perpetuar un estilo memorístico, ritualístico, acrítico y no participativo y, precisamente por ello, legitima la reproducción de un saber dogmático estabilizado. Intuitivamente, entendimos que el funcionamiento en el aula de una asamblea aseguraba, al menos en lo formal, la eliminación de determinados obstáculos propios de la clase magistral, como metodología para abordar temas centrales

de la Filosofía del Derecho. Situados en el aula, entonces, priorizar la deliberación y los procesos de negociación de significados parece fundamental, con miras a problematizar categorías teóricas centrales cuando la formación de los participantes ha sido esencialmente dogmática.

La interrelación entre los contenidos y la configuración didáctica, entendida como un particular entretejido desarrollado por los docentes para abordar la enseñanza de su campo disciplinario para favorecer estos procesos comprensivos (Litwin, 2008), nos permitió evaluar que, tal vez, la asamblea podía ser un ámbito –que en tanto presupone ciertas reglas de funcionamiento aceptadas por los participantes, reglas de distribución de la palabra, de manejo de los tiempos, entre otras– apropiado para el abordaje de aquellos temas que incluyen más claramente la dimensión política en el análisis del Derecho.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUSUBEL, David y ot. (1991), *Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo*, 2ª ed., México, Trillas.
- BARDAZANO, Gianella (2003), *Referencias teóricas de la dogmática jurídica en la Facultad de Derecho*, Informe final de la investigación financiada por CSIC-UDELAR, Programa Iniciación a la Investigación, 2001.
- (2005), *La transposición didáctica de la interpretación en la enseñanza formal de los juristas en la UDELAR*, Colección Estudiantes, Montevideo, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-UDELAR.
- BÖHMER, Martin (2003), “Algunas sugerencias para escapar al silencio del aula”, en *Academia*, año 1, nro. 1.
- CHEVALLARD, Yves (1998), *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, 3ª ed., Buenos Aires, Aique.
- COLL, César (1988), “Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo”, [www.unabvirtual.edu.co](http://www.unabvirtual.edu.co).
- KENNEDY, Duncan (1992), “Nota sobre la historia de CLS en los Estados Unidos”, en *Doxa*, nro. 11, Alicante, pp. 283-293.
- LISTA, Carlos y Ana María BRÍGIDO (2002), *La enseñanza del Derecho y la formación de la conciencia jurídica*, Córdoba, Sima Editora.
- LITWIN, Edith (2008), *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la educación superior*, Buenos Aires, Paidós.

NINO, Carlos Santiago (1974), *Consideraciones sobre la dogmática jurídica*, México, UNAM.

PÉREZ LLEDÓ, Juan Antonio (1996), *El movimiento Critical Legal Studies*, Madrid, Tecnos.

PEZZETTA, Silvana (2007), "La Filosofía y la Política en los Planes de Estudio de las Carreras de Abogacía. Reflexiones sobre el plan de estudios de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario a partir de la experiencia del dictado de Filosofía del Derecho", en *Revista Telemática de Filosofía del Derecho*, nro. 10, 2006/2007, pp. 245-261, [www.filosofiayderecho.com](http://www.filosofiayderecho.com).

WITKER, Jorge (1995), "Docencia crítica y formación jurídica", en *Antología de estudios sobre la enseñanza del Derecho*, 2ª ed., México, UNAM, [www.bibliojuridica.org](http://www.bibliojuridica.org).

Fecha de recepción: 28-03-2011.

Fecha de aceptación: 14-06-2011.



## ¿Dictar o enseñar? La experiencia de *Academia. Revista sobre la enseñanza del Derecho* en la constitución de un espacio de reflexión sobre la práctica docente en la UBA

MARY BELOFF\* y LAURA CLÉRICO\*\*

### RESUMEN

Este trabajo toma como objeto de estudio las revistas jurídicas para analizar en qué medida éstas ayudan como foros de reflexión sobre los modelos de enseñanza del Derecho, las estrategias pedagógicas y las indagaciones respecto de las prácticas docentes en el contexto de procesos de cambio curricular. En especial, se analiza el caso de *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho* publicada por la Universidad de Buenos Aires.

### ABSTRACT

This paper aims at analyzing the role law journals play it for the reflection on models of legal education, teaching strategies and teaching practices in the context of processes of change of curriculum. In particular we analyze the case of *Academy. Revista sobre enseñanza del Derecho* published by the University of Buenos Aires.

### PALABRAS CLAVES

*Revistas jurídicas - enseñanza - estrategias - reflexión sobre la práctica.*

\* Profesora de Derecho Penal, Universidad de Buenos Aires.

\*\* Profesora de Derecho Constitucional, Universidad de Buenos Aires. Investigadora Conicet.

## KEYWORDS

*Law reviews - teaching - strategies - reflection on teaching practices.*

Este trabajo toma como objeto de investigación aquellas revistas que, desde su título u objetivos, se “enuncian” como revistas<sup>1</sup> sobre enseñanza del Derecho. Exploramos la pregunta general acerca de cómo o en qué medida estas revistas pueden provocar, ayudar, sostener, dificultar, un proceso de discusión, actualización y/o implementación del currículum.

Partimos de dos presupuestos. Muchos creen que una reforma a un plan de estudios termina cuando se aprueban las normas que lo establecen. Sin embargo, el desafío continúa el día después. Un cambio de plan de estudios suele generar temores, por ejemplo, de los docentes que creen que “sus” asignaturas pierden importancia en el nuevo diseño curricular y que, por ende, ellos pierden “poder” en la formación de abogados. Así, parte de la planificación estratégica de implementación de un plan de estudios implica algún trabajo con los docentes que reduzca la resistencia y evite que se siga haciendo más o menos lo mismo llamándolo de otra forma. Segundo, las reformas a los planes de estudios que se plantean como objetivos, entre otros, generar pensamiento crítico en los estudiantes, requieren “conmover” las prácticas de enseñanza.

Así planteado, se pretende indagar en qué medida una revista sobre enseñanza del Derecho ayuda a generar ese espacio para los docentes. Nos interesa identificar sobre qué escriben, por ejemplo, cuáles temas aparecen en forma mayoritaria y continua, cuáles son marginales, cuáles se mantienen ausentes.

Nos detendremos en el análisis de un caso: el de la *Revista Academia sobre Enseñanza del Derecho* publicada por la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. La revista hizo su aparición en el año 2003 y hasta el año 2010 llevaba publicados 14 números. *Academia* es distribuida en forma gratuita. El objetivo de *Academia* es constituirse en un espacio de intenso debate, rigurosa producción intelectual y amplia

<sup>1</sup> Toma como objeto de estudio a las revistas jurídicas en el contexto latinoamericano, PARISE, A., “Las revistas jurídicas en el ámbito universitario: foros de expresión y laboratorios de escritura”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, nro. 15, Buenos Aires, 2010.

difusión, no sólo en el ámbito nacional sino latinoamericano hispano (y lusitano) parlante.

Veamos su contenido con detenimiento. Del análisis de los índices de los primeros 14 números aparecidos resulta que fueron publicadas 223 producciones.<sup>2</sup> Las producciones aparecen en las siguientes secciones: "Prólogos", "Artículos", "Debates", "Estudios e investigaciones", "Actualidad universitaria", "Clásicos", "Históricas", "Bibliográficas". La mayor cantidad de producciones originales y traducciones sobre enseñanza del Derecho se ubican en "Artículos", "Estudios e investigaciones" y "Actualidad universitaria".

La **sección "Artículos"** responde a trabajos realizados por prestigiosos profesores de Derecho que, si bien se interesan por la enseñanza del Derecho, se acercan en general al tratamiento de la cuestión en forma esporádica. Dentro de este universo, 53 fueron escritos por varones, 18 por mujeres y 2 en grupo (mujer/varón). En este apartado se encuentra la mayor cantidad de traducciones de trabajos, escritas en inglés (en menor medida en alemán e italiano). En total se publicaron 73 trabajos.

La **sección "Estudios e investigaciones"** es, tal vez, más interesante para nuestro objetivo, ya que publica los trabajos de personas o equipos que desarrollan proyectos de investigación sobre enseñanza del Derecho o emparentados con la mencionada disciplina, y es mayormente resultado de la producción en universidades públicas argentinas. 19 corresponden a trabajos escritos por mujeres, 15 por varones, 8 en equipo conformados por varones y mujeres y 2 como documento de una dependencia de la Facultad. En total se trata de 44 trabajos. La cantidad es menor que la de artículos y es claro que esto responde a que la cuestión "enseñanza del Derecho" aún es un campo de investigación poco explorado, con todo ha crecido y en forma considerable durante los últimos años (Cardinaux, 2007: 7; González y otras, 2010).

La **sección "Actualidad universitaria"** publica normas sobre planes de estudios, evaluación y acreditación de carrera, contenidos de las asignaturas, como así también documentos de trabajo e informes confeccionados.

<sup>2</sup> Los índices pueden ser consultados en: [http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev\\_academia/index.php](http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/index.php).

nados por dependencias de las facultades. Así, 24 de los trabajos aparecen sin autor; 17 fueron escritos por varones, 6 por mujeres y 2 en equipo (mujer/varón). Se trata de un total de 49 trabajos.

La **sección “Clásicos” e “Históricos”** recupera artículos y/o documentos ya difundidos, en general por publicaciones de la Facultad, que siguen siendo de interés para discutir sobre la enseñanza del Derecho. Se publicaron 16 clásicos y 3 históricos, todos escritos por varones que se corresponde con la prácticamente nula presencia de mujeres en la docencia universitaria para fines de siglo XIX y hasta mediados del siglo XX (MacKinnon, 2007). Tres históricos se publican “sin autor” por corresponder a fallos.

La **sección “Bibliográficas”** congrega reseñas o informes bibliográficos referidos a libros sobre enseñanza del Derecho o afines. 13 fueron realizadas por mujeres y 11 por varones.

La **sección “Debates”** se propuso generar intercambio de ideas en un mismo número y sobre un mismo tema. Tres fueron los debates, el primero sobre “ética académica”, el segundo sobre “feminismo, géneros y currículum”, y el tercero sobre las revistas jurídicas. En total se trata de seis artículos, tres escritos por mujeres y tres por varones.

Los **prólogos** corresponden a los números instituyentes de la revista: el primero escrito por el Decano de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires en el 2003, el segundo escrito por la Vicedecana. Por lo demás, el tercero corresponde al número temático sobre género y currículum y el cuarto realiza una suerte de recorrido (poético) sobre los números publicados hasta el 2007, diagnosticando que la revista generó para quedarse un espacio de discusión sobre enseñanza. Tres fueron escritos por mujeres y uno por un varón.

Respecto de los **contenidos de los textos** en general, se pueden observar seis grandes líneas de trabajo o interés. Un primer grupo aglutina los documentos sobre planes de estudios, reforma, actualización, planificación, evaluación, índices, acreditación de carrera. Se trata de 13 escritos presentados como documentos de trabajo, informes, resoluciones, noticias y artículos que producen dependencias de las facultades. En general, son producciones de la Facultad que edita la revista; en algunos

casos es el resultado de la discusión de la mesa de decanos de las facultades públicas argentinas.<sup>3</sup>

Un segundo grupo de artículos se refiere a uno de los objetivos que generan fuertes desafíos para el desarrollo curricular: la integración de la investigación en el grado. Al respecto, se registran artículos que plantean la pregunta respecto de experiencias de asignaturas con el formato de taller sobre metodología de la investigación en un plan de estudios con estructura flexible en los últimos dos años de la carrera.<sup>4</sup>

<sup>3</sup> Resolución 1570/2003 sobre actualización del plan de estudios (carrera Abogacía); Resolución 1571/2003 sobre el título de Profesor en Ciencias Jurídicas para el nivel medio (Universidad de Buenos Aires); estándares para la autoevaluación de la gestión institucional y las funciones de enseñanza-docencia, de investigación científica y de extensión universitaria de las facultades de Derecho de las universidades públicas; resolución sobre contenidos mínimos de la carrera de Abogacía (Universidad de Buenos Aires); Res. (CS) 3797: reforma de los contenidos de la asignatura "Derecho" del Ciclo Básico Común (Universidad de Buenos Aires); el nuevo plan de estudios por competencias de la Licenciatura en Derecho de la Universidad Autónoma de Baja California; Asociación Internacional de Escuelas de Derecho: elección de la doctora Mónica Pinto como presidenta; Simposio Institucional "Gestión del Cambio Curricular: el caso de la carrera de Abogacía". Presentación: Cambio y resistencia en la concepción y organización de los programas de Derecho (Germán Silva García); Vicisitudes de la reforma curricular en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de San Carlos de Guatemala (César Landelino Franco López); Presentación de la carrera de Especialización y la Maestría en Derecho Internacional de los Derechos Humanos; Red Argentina de Posgrados en Educación Superior; Programa de Derechos Humanos 2007-2008; Notas sobre el Primer Congreso de Pedagogía Universitaria organizado por la Universidad de Buenos Aires (Scioscioli).

<sup>4</sup> "Formación para la investigación en el campo del Derecho. Una aproximación a las Prácticas Educativas: la asignatura 'Epistemología y Metodología de la Investigación' del profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires" (Orler); "Historia del Derecho e investigación: una alianza estratégica" (Kluger); "La investigación jurídica aplicada enfocada a las realidades jurisdiccionales. Exigencia académica y social para los posgrados en Derecho" (Zapata Bello); "Filosofía de la evaluación de la universidad. Notas sobre metodología cualitativa en la investigación jurídico-educativa" (Galati); "Un marco de comprensión del avance de la investigación jurídica en Colombia" (Botero Bernal); "Salir del neolítico. Investigación y enseñanza en las Facultades de Derecho" (Tunc); "Para una transformación de la Universidad. Nuevas relaciones entre investigación y docencia", de R. A. Barnett (ed.) (Ruiz); "La articulación entre enseñanza e investigación del Derecho" (Cardinaux); "La enseñanza del Derecho en la Universidad de Buenos Aires. Propuesta de investigación desde una perspectiva antropológica" (Fischman y Seda).

Un tercer grupo de artículos reúne los trabajos que se ocupan de la formación jurídica y perfiles profesionales. Se refieren, por ejemplo, a la pregunta sobre qué perfil/es profesional/es genera la implementación de determinado plan de estudios.<sup>5</sup> Otros se ocupan más específicamente de la enseñanza y los perfiles de jueces. Este contenido fue en aumento, a la par que creció el interés por los estudios de Posgrado sobre especialización en justicia o Maestría en magistratura. Por ello, se congregan en este grupo artículos que reflexionan sobre la cultura (y endogamia) judicial, sobre la función de juzgar, entre otros temas.<sup>6</sup>

Un cuarto grupo que se refiere también a un perfil profesional, la docencia, requiere, sin embargo, un apartado especial. Ellos son uno de los actores principales que ponen diariamente en juego el plan de estudios. Hay al respecto una fuerte preocupación sobre la evaluación docente y calidad docente, la formación docente y la ética académica, entre otros.<sup>7</sup>

<sup>5</sup> “Cambios en la profesión jurídica en América Latina” (Bergoglio); “Una mirada jurídica crítica sobre el ejercicio de la Abogacía en el ámbito societario” (Freeman); “El problema de la discrecionalidad judicial” (Kronman); “Resolución del Parlamento Europeo sobre las profesiones jurídicas y el interés general en el funcionamiento de los sistemas jurídicos”.

<sup>6</sup> “La Escuela Judicial: ¿Una escuela para jueces?” (Cardinaux/Clérico); “Los oficios del jurista: la fragmentación de la profesión jurídica y la uniformidad de la carrera judicial” (Binder); “Segmentación en la profesión jurídica: cambios ocupacionales de los abogados argentinos, 1995-2003” (Bergoglio/Carballo); “Las mujeres y la Corte. La difícil implementación de la igualdad de sexos en el acceso a las magistraturas” (Boigeol); “¿Dónde están las profesionales del Derecho en la Ciudad de Buenos Aires?” (Kohen); “Más mujeres en la justicia: los argumentos más frecuentes” (Kohen); “Protagonismo judicial y representatividad política” (Bergalli); “La función de juzgar” (Dalla Via); “Jueces o académicos: ¿A quiénes debemos mirar según nuestro Derecho Constitucional?” (Kaufman); “Júpiter, Hércules, Hermes: tres modelos de juez” (Ost); “El reformista y el conservador: un estudio sobre las actitudes judiciales” (Reid); “¿Importa la ley? La respuesta de un juez al movimiento de la escuela crítica del Derecho” (Rubin); “El buen juez de primera instancia” (Cueto Rúa); “La enseñanza jurídica y el proceso de evaluación para la selección de funcionarios del Poder Judicial” (Brígido/Lista); “Acervos de conocimientos y estructuras de interpretación. Un estudio microsociológico del Poder Judicial del Estado de Puebla, México” (Cuéllar Vázquez); “Modelo de calidad para la planificación de la formación en una escuela judicial” (Rodríguez Wagner); “Entrenamiento de habilidades judiciales” (Simon/Poritsky); “Escuela judicial e Internet: la formación y capacitación judicial en la red” (Scioscioli).

<sup>7</sup> “Algunos resultados de la evaluación de la gestión docente de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. La carrera docente como parte de la organización

Un quinto grupo aglutina los trabajos que se detienen en uno de los sujetos de la relación pedagógica: el estudiante. Esto genera especial interés porque muchas veces los estudios sobre formación jurídica se realizan fuertemente desde la perspectiva del proceso de enseñanza con el efecto de opacar el interés por el proceso de aprendizaje.<sup>8</sup>

Un sexto grupo se refiere a trabajos sobre modelos de enseñanza del Derecho: se trata de artículos que tienen una faz crítica que apunta a develar la forma en que se enseña el Derecho y una faz constructiva en la que se presentan propuestas, algunas desestructurantes y otras que buscan reemplazar el modelo de enseñanza por otros<sup>9</sup> con ma-

y de la formación de la docencia en la Universidad de Buenos Aires" (Molinari/Ruiz); "La enseñanza del Derecho según la evaluación de la docencia. Informe comparativo de los resultados obtenidos en los operativos de evaluación en los años 2003 y 2004 en la Facultad de Derecho (Universidad de Buenos Aires)" (Álvarez/Del Río/Ruiz); "Jornada de Enseñanza del Derecho: ¿Por qué esforzarse por mejorar? Un comentario sobre la evaluación docente formal, sus efectos y alternativas" (Acciarri); "Evaluación de la calidad docente" (Tolosa); "Formar docentes reflexivos. Una experiencia en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires" (Anijovich y otras); "La programación. Aportes para la enseñanza del Derecho" (Ruiz/Tenutto); "La evaluación de la enseñanza del Derecho. Análisis comparativo de los resultados obtenidos en los operativos de evaluación correspondientes a los años 2004 y 2005" (Ruiz); "La formación universitaria en las diferentes áreas y profesiones: formación docente para la enseñanza universitaria. Una experiencia en la carrera docente de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires" (Goggi/Kolodny).

<sup>8</sup> "Características demográficas y sociales de los estudiantes de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires"; "La presencia del mensaje educativo en la conciencia de los estudiantes: resultados de la socialización en un modelo jurídico dominante" (Lista/Begala); "Orden social y socialización en la carrera de Abogacía de la UNC: la perspectiva de los alumnos" (Brígido/Lista); "Conocer a los alumnos" (Ubertone).

<sup>9</sup> "Algunas sugerencias para escapar del silencio del aula" (Böhmer); "Volviendo a pensar sobre el enseñar y el aprender" (Mariscal); "Sobre las creencias de los juristas y la ciencia del Derecho" (Carrió); "El Derecho que debe enseñarse" (Cardinaux/González); "Distintos modelos de educación jurídica y las condiciones sociales en las que se apoyan" (Gordon); "La educación legal como preparación para la jerarquía" (Kennedy); "Maximizar el uso de modelos, minimizar el trabajo pesado, intensificar el aprendizaje: desarrollando y personalizando un sitio web extensible que enseña a los estudiantes de Derecho cómo entrevistar y aconsejar clientes" (Le Brun); "Comentarios que vale la pena hacer: la supervisión de trabajos académicos en las facultades de derecho" (Fajans y Falk); "Un Premio Nobel en la ciencia legal: teoría, trabajo empírico y el método científico en el estudio del Derecho" (Ulen); "Las condiciones de posibilidad de la ciencia jurídica en Antioquia" (Botero Bernal); "¿De

yor presencia activa del estudiantado. Varios de los trabajos analizan modelos de enseñanzas en facultades locales y extranjeras; asimismo, aparecen algunos trabajos que lo analizan desde una perspectiva histórica. Otros trabajos abordan las bondades y desventajas de algunas estrategias de enseñanza y su relación con los modelos de formación jurídica. Aquí aparecen varios estudios sobre el método de casos en sus múltiples variantes,<sup>10</sup> las clínicas jurídicas y los servicios jurídicos

una Facultad de Derecho hacia una Fachhochschule con nociones básicas de derecho?" (Bull); "La enseñanza del Derecho en Brasil" (de Miranda Coutinho); "La visión jeffersoniana de la educación jurídica" (Douglas); "Prometeo desencadenado: la enseñanza del Derecho en México" (Flores); "La formación de los juristas en el nacionalsocialismo" (Frassek); "Ciudadanía a través de la educación como objetivo europeo" (Häberle); "¿Qué?, ¿cómo? y ¿para qué? Análisis y crítica al modelo tradicional de enseñanza del Derecho en México" (Madrado Lajous); "Entre tradición e innovación: la formación de un jurista en Italia" (Lupoi); "Teoría y práctica en la enseñanza del Derecho" (Pérez Lledó); "Adiós a las revistas jurídicas" (Rodell); "La formación jurídica en procesos de integración regional: el caso de la Escuela de Derecho del Mercosur" (Álvarez); "A formação do jurista e o compromisso com a construção da cidadania" (Carlini); "Politizar el aula" (Kennedy); "La enseñanza del Derecho y la formación de los juristas en la primera mitad del siglo XX" (Leiva); "El pensamiento crítico: llaves, rutas y señuelos" (Cardinaux y María Angélica Palombo); "Escogiendo la ley" (Goldfarb); "Una comunidad de amigos y de extraños. Experiencia y construcción del discurso académico-jurídico" (Otero); "El Derecho en la cátedra y en el Tribunal (Nota sobre la enseñanza del Derecho)" (Vázquez); "La influencia de la educación jurídica en la formación valorativa de los abogados" (Manzo); "Aprender y enseñar en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires" (Resnik); "La interpretación 'imposible' o el derecho como lenguaje escénico" (de M. Albuquerque); "La enseñanza del Derecho: ¿cofradía o archicofradía?" (Bullard y Mac Lean); "Autonomía" (Guibourg); "¿Se puede estudiar la trompeta sin escucharla o verla? Sí claro: en la Facultad de Derecho" (Marino); "Educar para la democracia" (Perícola).

<sup>10</sup> "Notas sobre los libros de «casos» reconsiderados en el contexto del «método de casos»" (Clérico); "La enseñanza del Derecho Constitucional en la república democrática (desde la perspectiva del método socrático)" (Gelli); "El análisis de casos como elemento imprescindible de la enseñanza jurídica" (Goldschmidt); "Enseñar Derecho pensando en el profesional del siglo XXI" (Campari); "Un buen juez es difícil de encontrar: un ensayo sobre el realismo legal y los libros de casos de las facultades de Derecho" (Hayes); "La enseñanza del caso «Marbury vs. Madison»" (Garay); "Por qué no enseñe 'Marbury' (excepto a europeos del Este) y por qué ustedes tampoco deberían" (Levinson) y nueve reseñas bibliográficas sobre libros de método de casos y análisis jurisprudencial.

gratuitos,<sup>11</sup> y en mínima medida se trabaja sobre ARD y resolución de problemas.<sup>12</sup>

Asimismo, sólo en dos casos la relación Derecho y Cine es ocasión para reflexionar sobre una estrategia para la enseñanza del Derecho.<sup>13</sup> En el apartado sobre modelos de enseñanza, cobra especial relevancia la pregunta sobre cómo integrar el feminismo y la cuestión de género en el currículum.<sup>14</sup> También se observa una serie de artículos que sostienen que el modelo de enseñanza y de formación jurídica se mejora si

<sup>11</sup> "Algunas notas sobre el patrocinio jurídico gratuito y el curso de Práctica Profesional de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires" (Scioscioli); "Crónica de la Facultad: inauguración del Instituto de Enseñanza Práctica del Derecho" (Lafaille); "Actualidad sobre formación práctica en Internet" (Scioscioli); "Algunos resultados del relevamiento estadístico del Servicio de Consultorio y Patrocinio Jurídico de la Universidad de Buenos Aires" (Quiroga); "Una espiral entre la teoría y la práctica: la ética del feminismo y la educación práctica" (Goldfarb); "La práctica profesional en la sede del CAREF-CELS del patrocinio jurídico gratuito de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires" (Scioscioli); "La enseñanza clínica como recurso de aprendizaje jurídico" (Witker); "El caso «Clínica Junín»: representación del conflicto y de la justicia en el discurso de los actores. Derechos sociales, democracia y ciudadanía" (Gavernet); "Resultados del relevamiento estadístico del Servicio de Consultorio y Patrocinio Jurídico Gratuito de la Universidad de Buenos Aires. Anuario 2006" (Quiroga/Scioscioli); "La enseñanza de la práctica profesional. Una experiencia con futuro" (Giavarino).

<sup>12</sup> "Educación legal, estructuración de un curso introductorio de mecanismos alternativos de solución de conflictos en una facultad de Derecho colombiana" (Varón Palomino); "Desarrollando habilidades para resolver problemas legales" (Nathanson); "El papel de los abogados en la intención: la influencia de la práctica de la resolución alternativa de conflictos (ADR) sobre la educación y el pensamiento jurídicos" (Fleerackers).

<sup>13</sup> "El cine, ¿nos aporta algo diferente para la enseñanza del Derecho?" (Thury Cornejo); "La literatura y el cine como herramientas para la formación ética de los jueces" (Ríos).

<sup>14</sup> "El género en la enseñanza del Derecho" (Beloff/Clérico); "El pensamiento feminista sobre el Derecho: un recorrido desde Carol Gilligan a Tove Stang Dahl" (Facchi); "Las enseñanzas y desafíos de hacerse caballeros" (Guinier); "Integrando el feminismo en la educación jurídica" (Mackinnon); "El feminismo en la enseñanza del Derecho en los Estados Unidos: estrategias para América Latina" (Lemaitre Ripol); "La enseñanza y el género en la Facultad de Derecho de La Plata" (González/Salanueva); "Feminismo, género y patriarcado" (Facio/Fries); "Constancias" (Viturro); "¿Qué estoy haciendo cuando hago estudios de mujeres en los años noventa?" (Stimpson); Proyecto "Transformación de la condición legal de la mujer: integrando temas de género en la doctrina y enseñanza del Derecho" (Saéz); "El impulso de género en la enseñanza latinoamericana del Derecho (Red ALAS)"; "Algunas sugerencias bibliográficas" (Bergallo/Di Corleto); "Duración de los estudios universitarios en la carrera de Abogacía y diferencia de género" (Gómez del Río/Ríos).

el estudiante obtiene una mejor formación de base en Filosofía, Sociología y disciplinas afines.<sup>15</sup> Por último, hay una producción considerable de trabajos que piensan la enseñanza del Derecho desde las estrategias o contenidos de sus respectivas asignaturas.<sup>16</sup>

<sup>15</sup> “La filosofía política en la formación del abogado” (D’Auria); “El Derecho y las ciencias sociales, especialmente la sociología” (Llewellyn); “Sobre la libertad de escribir” (Moreno); “El genial joven Moreno y la estructuración del nuevo Estado” (Palacios); “La enseñanza del discurso jurídico oral y escrito en la carrera de Abogacía” (Álvarez); “La Sociología del Derecho en la formación jurídica” (Sieckmann); “El uso y abuso de la filosofía en la enseñanza del Derecho” (Nussbaum).

<sup>16</sup> “Objetivos, contenidos y métodos en la enseñanza del Derecho Constitucional: algunas reflexiones” (Treacy); “La enseñanza de las Ciencias de las Finanzas en la Universidad de Buenos Aires desde su fundación hasta 1830” (Acevedo); “Cánones en el Derecho Constitucional” (Balkin/Levinson); “Aportes para la postergada deconstrucción de la enseñanza del Derecho de Familia” (Herrera y Spaventa); “Ética en Internet. Nuevas herramientas para la enseñanza y aprendizaje de los contenidos éticos en la educación superior” (Scioscioli); “Derecho de la educación” (Ciuro Caldani); “Nociones sumarias sobre el estudio del Derecho Administrativo” (Bielsa); “El Derecho Constitucional y las especializaciones” (Dalla Via); “La enseñanza del concepto de Derecho desde la Filosofía del Derecho contemporánea” (Laurrauri Torroella); “El nuevo programa de Derecho Civil” (Colmo); “Las reformas en la Facultad de Derecho, método de estudio y enseñanza del Derecho Civil” (Prayones); “La enseñanza de ‘Teoría del Estado’ en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires” (Resnik y Perícola); “En torno a la enseñanza de la Criminología y las ciencias jurídicas en España: una coyuntura y un desafío en el fondo y en la forma” (Abbott Matus); “La percepción y configuración de los nuevos daños. Reflexiones sobre su inserción en la enseñanza jurídica” (Garrido Cordobera); “La sociedad abierta de los intérpretes constitucionales: una contribución para la interpretación pluralista y ‘procesal’ de la Constitución” (Häberle); “Enseñanza de la técnica legislativa” (Muro Ruiz); “Enseñar Derecho Comparado en el siglo XXI: más allá de la dicotomía Derecho Civil/*common law*”; “Bases jurídicas de la educación para el desarrollo sostenible en el Mercosur” (Novelli); “Un nudo gordiano en la enseñanza del Derecho. A propósito de la integración de la filosofía jurídica en la dogmática y en la práctica jurídicas” (García Jaramillo); “Cuestiones y textos: sobre la enseñanza de la Teoría y la Filosofía del Derecho” (de Prada García); “Concepciones filosóficas y enseñanza del Derecho” (Vázquez); “Programa de Enseñanza de Derecho Internacional de los Refugiados: La enseñanza del Derecho Aeronáutico” (Capaldo); “El ‘diálogo’ de las fuentes: fragmentación y coherencia en el Derecho Internacional contemporáneo” (Do Amaral Júnior); “La enseñanza del Derecho Procesal Constitucional. Experiencias y perspectivas” (Loianno); “Cultura y Derecho Constitucional. Entrevista a Peter Häberle” (Ferreya); “La discriminación como objeto de estudios a nivel universitario. Una experiencia” (Ubertone); “Una nueva visita a la Filosofía del Derecho argentina” (Atienza); “El discurso jurídico recontextualizado en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario. Análisis de dos materias de ciclo básico” (Peseta).

En suma, podemos conjeturar que la Revista estudiada es percibida por los docentes como un espacio de discusión sobre modelos de formación jurídica. Este tema tiene una fuerte *presencia* y aparece recurrentemente. De forma complementaria, es importante también la cantidad de trabajos sobre contenidos y estrategias de enseñanza que se aplican o buscan aplicar en una asignatura determinada. En ambos casos son estos trabajos los que parecen estar dando pistas sobre la reflexión de los docentes acerca de sus prácticas de enseñanza aunque no lo enuncien explícitamente. Ahora bien, estos artículos hablan de presencias de docentes de Derecho Constitucional, Teoría del Estado, Derechos Humanos, Internacional, Filosofía del Derecho, Sociología del Derecho o Metodología de la Investigación que reflexionan en esta línea; por lo contrario, son escasos los que lo hacen respecto de las asignaturas del Derecho Civil o Empresarial.

No se descarta que estos docentes reflexionen sobre sus propias prácticas pero en tanto no las expliciten (por ejemplo, a través de publicaciones que la traten en forma más o menos directa) continuará vigente en el imaginario la hipótesis de enseñanza de un docente “dictando” contenidos (por lo general, del código o del “manual de cátedra”) y de estudiantes que toman apuntes para luego estudiarlos (y repetirlos) en forma “memorística”. No es ésta una conclusión que se desprenda directamente del caso aquí analizado pero la ausencia debe ser tan o más interpelada que la presencia y es ésta una conjetura acerca de sus razones.

Por otro lado, no debe descartarse la baja presencia de profesores de tiempo completo. En tanto los profesores trabajen principalmente en otra función jurídica (profesión legal, judicatura, ministerio público, asesorías, funcionarios, etc.) y tengan, además, múltiples afiliaciones docentes (para comenzar, grado y posgrado), es difícil pensar que puedan tener el tiempo para realizar la reflexión que aquí se propone y publicar los resultados de esa reflexión.

Asimismo, no es un dato menor la circunstancia de que los análisis metodológicos en Derecho, en paralelo con los relacionados con la enseñanza práctica, no gozan de prestigio entre los académicos jurídicos (Goldfarb, 2005: 67). Si se vincula este punto con el anterior, y en caso de que un profesor tenga tiempo libre para escribir, hay altas probabi-

lidades de que lo haga sobre un tema que le reditúe mayores “beneficios” por lo menos simbólicos en el medio.

Una revista sobre enseñanza del Derecho requiere seguir planteándose el desafío, entre otros, de ampliar ese foro de debate a los docentes de las asignaturas tradicionalmente llamadas “dogmáticas” y predominantemente de Derecho Civil (por lo general, con fuerte presencia y de obligatoriedad en el currículum). Profundizado este proceso de reflexión se habrá ampliado el universo de discusión de las prácticas concretas de enseñanza, lo que ayudará a la implementación de los planes de estudios que buscan cambiar el núcleo duro de la matriz pedagógica obsoleta que aún siguen teniendo (en mayor o en menor medida) los modelos dominantes de enseñanza del Derecho en varios países de América Latina y España.

## BIBLIOGRAFÍA

- CARDINAUX, N., “Presentación Academia 6”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, año 5, nro. 9, 2007, pp. 7-10.
- GONZÁLEZ, M., M. MARANO, C. BIANCO, M. CORREA e I. BERISSO, *Estado del arte de la educación jurídica a diez años del Primer Congreso de Sociología Jurídica*, ponencia presentada en el XI Congreso de Sociología Jurídica celebrado en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, 2010.
- GOLDFARB, P., “Una espiral entre la teoría y la práctica. La ética del feminismo y la educación práctica”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, año 3, nro. 6, 2005, pp. 67-156.
- MACKINNON, C., “Integrando el feminismo en la educación jurídica”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, año 3, nro. 6, 2005, pp. 157-174.
- PARISE, A., “Las revistas jurídicas en el ámbito universitario: foros de expresión y laboratorios de escritura”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, nro. 15, Buenos Aires, 2010, pp. 123-132.

Fecha de recepción: 11-04-2011.

Fecha de aceptación: 14-07-2011.

## Estado del arte de la educación jurídica a diez años del Congreso Nacional de Sociología Jurídica

MANUELA G. GONZÁLEZ;<sup>1</sup> MARÍA GABRIELA MARANO;<sup>2</sup>  
CAROLA BIANCO<sup>3</sup> y MARÍA CECILIA CARRERA<sup>4</sup>

No le pongamos primer congreso, porque  
no sabemos si habrá un segundo.

(Comentario de un docente organizador)

### RESUMEN

Revisamos 148 ponencias de 260 autores de la comisión de *Enseñanza del Derecho*, presentadas en once Congresos Nacionales de Sociología Jurídica. Indagamos: 1. Los elementos que contribuyen a la conformación de un campo, tomando como indicadores quiénes son los productores de las ponencias, qué papel han tenido los equipos de investigación de

<sup>1</sup> Manuela G. González, Dra. en Ciencias Jurídicas y Lic. en Sociología FCJyS-UNLP. Abogada (UBA), Docente-Investigadora. Directora del Instituto de Cultura Jurídica. Directora, Especialización en Violencias Interpersonales y de Género. Subdirectora de la Maestría en Sociología Jurídica FCJyS-UNLP. Autora de artículos y libros sobre Sociología Jurídica.

<sup>2</sup> María Gabriela Marano, Prof. y Lic. en Cs. de la Educ. UNLP. Mg. en Ciencias Sociales con Orientación en Políticas Educativas, Flacso. Adjunta Ordinaria de Problemática Educativa Contemporánea, FAHCE-UNLP. Prof. de Posgrado en temas de pedagogía y política universitaria y en investigación educativa.

<sup>3</sup> Carola Bianco, Abogada, Esp. en Derecho Procesal Profundizado. Docente-Investigadora. Directora del Programa Niñez, Derechos Humanos y Políticas Públicas. Coordinadora del Programa Violencia Institucional y Políticas Públicas. Instituto de Cultura Jurídica. FCJyS-UNLP.

<sup>4</sup> María Cecilia Carrera, Profesora en Ciencias de la Educación. Docente de la cátedra de Pedagogía del Depto. de Cs. de la Educación de la FAHCE-UNLP. Maestranda en la Maestría en Ciencias Sociales de la FAHCE-UNLP. Becaria doctoral del Conicet con lugar de trabajo en el CAS-IDES.

las universidades y cuáles trabajos son interdisciplinarios. 2. Nos preguntamos sobre los temas y problemas de los cuales partieron los autores, qué objetivos explicitaron y qué opciones metodológicas tomaron. Esperamos contribuir a mostrar el trabajo de la comisión sobre el conocimiento acumulado y realizar una metalectura sobre las preocupaciones de los participantes.

### **PALABRAS CLAVE**

Educación jurídica - Enseñanza - Campo jurídico - Formalismo - Formación.

### **ABSTRACT**

A collection of one hundred and forty eight (148) papers presented by two hundred and sixty (260) authors, members of the *Teaching of Law Groups*, at eleven National Legal Sociology Congresses were analyzed. The following questions were made: 1. Which are the elements which contribute to define the field? The writers themselves, their performance at the University Research Groups and the appraisal of their interdisciplinary work. 2. Which has been the authors' starting point? Their themes, problems, declared aims, assumptions and methodological choices. Summing up, the goal is showing an updated picture of available knowledge in the field and throwing a new light into the participant's concerns.

### **KEYWORDS**

Lawer's-training - Education - Formalism - Legal field - Legal training - Lawyer's.

## **1. PRESENTACIÓN**

En este artículo, nos proponemos brindar un estado del arte del conocimiento producido y socializado en la comisión dedicada a la educación jurídica<sup>5</sup> a lo largo de los once Congresos Nacionales de Sociología

<sup>5</sup> En términos estrictos, las comisiones llevan en su título el nombre de "enseñanza jurídica"; sin embargo, conceptualmente los trabajos presentados en los sucesivos congresos exceden el concepto de enseñanza que se refiere a una actividad específica

Jurídica, al mismo tiempo que intentamos realizar una metalectura sobre las preocupaciones de los participantes –agentes– del área que conforma un campo en crecimiento.

En el año 2000 se realizó en La Plata el Primer Congreso Nacional de Sociología Jurídica con la intención de reunir a los docentes interesados de las universidades nacionales.

Desde el Instituto de Cultura Jurídica de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata (FCJyS-UNLP), los organizadores del primer encuentro se planteaban la necesidad de conocer quiénes y en qué contextos estaban trabajando, desde y sobre la sociología jurídica. La convocatoria excedió ampliamente las expectativas, el encuentro fue muy numeroso, tanto como la sorpresa y el beneplácito de compartir preocupaciones e interrogantes con otros docentes, investigadores, funcionarios judiciales y estudiantes que, en muchos casos, se conocían por primera vez.

En efecto, se acercaron profesores de diversas disciplinas con indagaciones de problemáticas que en la carrera de Abogacía en general, y en la FCJyS-UNLP en particular, recién se estaban abriendo paso con muchas dificultades, puesto que desde ellas se ponía en crisis una mirada hegemónica sobre el Derecho, de carácter formalista y positivista y su enseñanza.<sup>6</sup> Como consecuencia de lo fructífero de este primer encuentro y el entusiasmo que generó en los investigadores participantes de diversas universidades nacionales, se decidió realizar un segundo congreso al año siguiente, revirtiendo la duda inicial que se señala en el epígrafe de este trabajo –“no sabemos si habrá un segundo”– e iniciando una trayectoria continua y sostenida que se ha mantenido por una década.

Otro factor coadyuvante fue el Programa de Incentivos al Docente-Investigador que había puesto en marcha el Ministerio de Educación de

(práctica docente en una situación educativa formalizada) y remiten más bien a la “educación jurídica”, que comprende a las prácticas sociales con sentido formativo que pueden adoptar diferentes tipos, modalidades y desarrollarse en distintos contextos, formales y no formales.

<sup>6</sup> En el caso de la FCJyS-UNLP, esta mirada se traduce en su plan de estudios (1953), del que 22 de 32 materias del plan vigente son codificadas, y se observaba de manera concomitante, tanto en las prácticas pedagógicas cuanto en el rol privilegiado que se le otorgaba al graduado en tanto futuro abogado litigante.

la Nación en el año 1994, en el marco del cual muchos de los docentes investigadores dirigían o integraban proyectos de investigación en las facultades de Derecho que, por el carácter profesionalista de sus estudios, no tenían una historia previa de investigación empírica.

La anualidad de los congresos permitió mostrar los resultados de las investigaciones y generar un espacio para compartir y debatir acerca de los temas de interés, el tipo de problemas que se generan y abordan metodológicamente, a fin de producir conocimiento científico sobre los asuntos en cuestión.

Una de las características de esos primeros encuentros fue una gran dispersión en los temas que se abordaban desde la Sociología Jurídica y año a año, cada tema mostraba a su vez diversas ramificaciones, que obligaban a la discusión o atención por separado. Es así que desde el primer congreso, en el que se trabajó en 6 comisiones, en el del 11<sup>vo</sup> congreso (2010) se ha duplicado la cantidad de comisiones y se incluyó el 1<sup>er</sup> Congreso con carácter latinoamericano.

Asimismo, la participación de abogados ya no resultaba excluyente aunque sí mayoritaria; ésta ha cedido frente a otros estudiosos que se incorporaron al quehacer de la Sociología Jurídica desde otras formaciones en Ciencias Sociales.<sup>7</sup> Sin embargo, esto no excluye el interrogante con relación a si la mayor heterogeneidad disciplinar resulta un reflejo del incremento del trabajo interdisciplinario/transdisciplinario o si, por el momento, no hemos trascendido la sumatoria de saberes.

Como adelantáramos al comienzo de este artículo, brindaremos aquí un estado del arte del conocimiento producido a lo largo de los encuentros, al mismo tiempo que realizamos un análisis sobre aquellos que forman parte de este campo en crecimiento.

Entendemos por campo, siguiendo a Bourdieu (1990), un espacio social relativamente autónomo respecto del espacio social amplio, en el que existen posiciones o lugares diferentes que son ocupados transitoriamente por agentes que forman parte del campo. Estas posiciones pueden ser

<sup>7</sup> Una de las disciplinas que se han incorporado con mayor peso es la de las Ciencias de la Educación, la cual, además de la pertinencia temática, es una disciplina que los abogados tienen oportunidad de aprehender en el caso de realizar la carrera docente universitaria.

analizadas independientemente de sus ocupantes, que son además determinados en parte por ellas. Existen, según Bourdieu, leyes generales de los campos, leyes de funcionamiento invariantes, que posibilitan la construcción de una teoría general de los campos.<sup>8</sup> En cualquier campo, afirma el autor, se dan luchas<sup>9</sup> que condicionan las acciones y estrategias que los diferentes ocupantes ponen en juego. Lo que da especificidad a cada campo es el capital que lo regula y que al mismo tiempo está en disputa.

Hoy se considera al “estado del arte” un género propio, una instancia de puesta al día de lo que se ha estudiado acerca de un determinado tema, que exige construir una mirada de conjunto capaz de hacer una metalectura de todo el trabajo previo. Los buenos estados del arte no son sólo una sistematización descriptiva, sino que asumen una nueva voz, aquella que nos muestra los lugares transitados y los no transitados, los dichos y los callados; aquella que hilvana los discursos, incluso los que pueden parecer discontinuos o contradictorios.

A los fines de este armado propio, nos preguntamos: ¿Cuál es la situación actual de la comisión en cuanto a la construcción y acumulación del conocimiento?, ¿qué debates se están privilegiando y cuáles se han dejado de lado?, ¿qué herramientas teórico-metodológicas se han puesto en juego?, ¿en qué medida los congresos contribuyeron a estimular una perspectiva crítica respecto del Derecho que se enseña y se aprende en las universidades públicas? y ¿cuáles son las características de los investigadores y los equipos de investigación?

Desde el inicio, la comisión de enseñanza cobijó reflexiones acerca de diversos actores e instituciones que se encuentran vinculados estrechamente al campo académico del Derecho. La reflexión sobre la formación de los abogados surgió adosada a la comisión de las profesiones jurídicas. De los once congresos realizados, en cinco ocasiones más, la temática enseñanza del Derecho compartió comisión con las profesio-

<sup>8</sup> De esta manera, para que haya un campo debe haber “algo en juego y gente dispuesta a jugar, que esté dotada de los *hábitos* que implican el conocimiento y reconocimiento de las leyes inmanentes al juego, de lo que está en juego, etcétera” (1990: 109).

<sup>9</sup> “...entre el recién llegado que trata de romper los cerrojos del derecho de entrada, y el dominante que trata de defender su monopolio y de excluir a la competencia” (1990: 109).

nes jurídicas. De las 11 comisiones analizadas, 10 de ellas incorporaban la palabra *enseñanza* en sus títulos (2001 al 2010), 6 de ellas también estaban destinadas a las profesiones jurídicas (2000, 2002, 2004, 2005, 2009 y 2010). En dos casos se agregaron a la convocatoria otros temas, como interdisciplinariedad o investigación (2004 y 2010, respectivamente).

En cuanto a las temáticas implicadas en la formación de los abogados, encontramos problematizaciones acerca del rol social de las carreras de Abogacía de las universidades públicas, las prácticas de los profesores y de los estudiantes, el papel de la investigación y la extensión con relación a la enseñanza del Derecho, cuestiones de gestión universitaria, cuestiones epistemológicas y metodológicas, entre otras.

En el caso que nos convoca, advertimos que las cuestiones relacionadas con la formación jurídica pasaron de ser un tema periférico en el primer congreso a integrar una comisión que, con altibajos, fue creciendo en la cantidad de producciones y de participantes involucrados, aumentando la visibilidad del tema y la importancia de su estudio. Esto, como dijimos, no sólo con relación al Derecho que se enseña y se practica, sino también con respecto al modo en que dicha formación incide en la construcción de la propia identidad y las prácticas profesionales posteriores. También se incorporó una mirada acerca de la incidencia que la educación jurídica y el Derecho tienen en la definición de las problemáticas sociales que luego este último está llamado a *resolver*.

Nos planteamos la indagación en un doble sentido y ambos con una mirada cuantitativa y cualitativa. Realizamos un análisis de los elementos que contribuye a la conformación de un campo, tomando como indicadores quiénes son los productores de las ponencias, qué papel han tenido los equipos de investigación de las universidades nacionales y latinoamericanas, cuáles son las líneas teóricas-metodológicas seleccionadas, cuál la presencia del trabajo interdisciplinario.<sup>10</sup>

<sup>10</sup> Nos queda como tarea pendiente para completar esta presentación, el análisis sobre los aspectos teóricos-metodológicos en profundidad; es decir, las propias preguntas, temas y problemas de los cuales partieron los autores, qué objetivos explicitaron, cuáles han sido sus marcos teóricos, con qué supuestos trabajaron, qué opciones metodológicas han tomado.

## 2. ANÁLISIS CUANTITATIVO DE LAS PRODUCCIONES

Tomamos como corpus de estudio las 148 ponencias, de 260 autores y autoras.<sup>11</sup> Siempre que hablemos de las ponencias y sus autores, nos referiremos a las *ponencias publicadas*.<sup>12</sup> No todas las ponencias presentadas, discutidas o defendidas, fueron publicadas. La diferencia no es grande y la exclusión se debió, en general, a la demora en entregarlas a tiempo para la publicación y no a su insuficiente calidad. Este recorte excluye a dichas ponencias, las cuales no quedaron bien registradas como para tenerlas en consideración.

Podemos categorizar los trabajos en tres grandes tipos: trabajos destinados a mostrar avances de investigaciones, ensayos teóricos y relatos y resultados de experiencias concretas, tanto a nivel del aula como en espacios sociales más amplios. Para el análisis cuantitativo, se confeccionó una grilla<sup>13</sup> que nos guió en la descripción de la totalidad de las producciones, permitiendo realizar consideraciones generales respecto de la cantidad de ponencias, individuales y colectivas, presentaciones por género, entre otros indicadores.

### *PONENCIAS, AUTORES Y AUTORÍAS*

En esta primera aproximación, nos propusimos obtener información relevante para analizar los actores e instituciones que presenta la comisión de enseñanza jurídica para la posible conformación de un campo de conocimiento.

<sup>11</sup> En lo sucesivo, utilizaremos el género masculino como genérico, sin la intención de invisibilizar la lucha de las mujeres por su reconocimiento expreso en el discurso científico.

<sup>12</sup> Advertimos sobre las limitaciones que tiene un análisis basado en publicaciones, es decir, que se asume la imposibilidad de dar cuenta de la "dinámica" de los Congresos, tanto en el carácter que adquirieron las presentaciones orales como los debates que puedan haberse suscitado, aspectos que hacen también a las prácticas académicas, pero que requieren ser capturados mediante la ampliación de estrategias metodológicas de carácter cualitativo.

<sup>13</sup> El orden de la grilla fue el siguiente: 1. La/los autora/ autores del trabajo; 2. Nombre e Institución a la que pertenecen; 3. Área disciplinar; 4. Pertenencia o no a un proyecto de investigación acreditado; 5. Con/sin trabajo de campo y/o construcción de datos primarios; 6. Explicación o no de la metodología; 7. Eje abordado y 8. Principales ideas.

En la primera fila de la Tabla 1, puede observarse el crecimiento año a año de la participación en la cantidad de ponencias presentadas. Resultan destacables las variaciones entre el primer congreso (2000), donde se presentaron cinco ponencias, y el último el congreso (2010), con 24 trabajos. Asimismo, la cantidad de presentaciones no fue estable por ejemplo, mientras que en el congreso del año 2006 se llegó a 19 trabajos, en el año siguiente se redujo a ocho ponencias.

	Años de los congresos											Total
	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	
Nº Ponencias	5	9	9	15	13	18	19	8	15	13	24	148
Nº Autorías	6	11	19	42	23	31	34	17	25	27	40	275

Fuente: elaboración propia en base a Congresos Nacionales de Sociología Jurídica, 2000-2010.

Como puede observarse en la Tabla 1, realizamos una diferenciación entre ponencias y autorías. Dado que algunos autores presentaron más de un trabajo, definimos un total de 148 ponencias, 260 autores y de 275 autorías.

También relevamos la participación de acuerdo al género, estimando la proporción de mujeres sobre el total de autorías. Advertimos que, en general, las autorías son femeninas, aunque con oscilaciones, dado que al principio y al final del período, la proporción de autorías femeninas disminuye, pero nunca por debajo de la mitad.

	Años de los congresos										
	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
% Autorías femeninas	50	64	53	76	87	68	76	71	80	56	61
% Ponencias colectivas	50	64	53	76	87	68	76	71	80	56	39
% mujeres en ponencias colectivas	55	55	68	74	64	63	64	68	63	68	100

Fuente: elaboración propia en base a Congresos Nacionales de Sociología Jurídica, 2000-2010.

En relación con el trabajo en equipo, tomamos como indicador la diferencia entre ponencias individuales y colectivas. Aproximadamente la mitad de las ponencias presentadas son colectivas hasta el año 2010, en el que sólo alcanza el 39% del total.

Nos preguntamos, ¿cómo se relaciona la feminización de las autorías con la colectivización de las ponencias? Si tomamos en cuenta el porcentaje de mujeres en ponencias colectivas, se puede marcar una correlación positiva, ya que la presencia de las mujeres en todos los congresos supera el 55% y en algunos, ronda el 68-74% (Tabla 2).

En relación con el trabajo interdisciplinario, tomamos como indicador la formación de grado de los ponentes. De las 275 autorías, 144 son de abogados o estudiantes avanzados de Abogacía (52%) y secundariamente, participan licenciados en Ciencias de la Educación (12%), sociólogos (3%) y otras carreras, sumado a autores que no explicitan su formación de grado (33%). Ver tabla 3.

Año	Abogados*	Ciencias de la Educación	Sociólogos	Otros y SD**
2000	6	0	0	0
2001	6	3	1	5
2002	12	1	0	7
2003	27	3	1	15
2004	15	2	6	8
2005	19	3	2	12
2006	11	14	2	23
2007	11	2	2	6
2008	19	3	2	6
2009	18	4	0	9
2010	31	4	1	0
2000-2010	175	39	17	91

Fuente: elaboración propia en base a Congresos Nacionales de Sociología Jurídica, 2000-2010.

\* Incluye estudiantes de Abogacía.

\*\* Incluye comunicadores sociales, analistas de sistemas, politólogos, antropólogos, y sin datos.

Esta presencia del campo jurídico se matiza si consideramos la interdisciplinariedad que aporta la formación de posgrado y el quehacer académico de muchos abogados, en los que aparecen otras disciplinas como la Sociología o las Ciencias Políticas, ya sea a través de los equipos de investigación o de las cátedras o unidades de trabajo donde están insertos. Pero la primacía jurídica es inapelable, no sólo por los participantes en los congresos, sino también, como veremos, por las sedes organizadoras.

Por último, nos propusimos indagar trabajos de investigación que contemplen la construcción de datos primarios a través del trabajo de campo. Para ellos, tomamos las ponencias que forman parte de proyectos de investigación acreditados y aquellos acotados a la producción en las cátedras.<sup>14</sup>

Año	Total	Con trabajo de campo	Proyecto de investigación
2000	5	3	2
2001	9	3	2
2002	9	3	2
2003	15	7	5
2004	13	9	7
2005	18	14	9
2006	19	11	7
2007	8	6	5
2008	15	6	4
2009	13	6	5
2010	15	8	7
2000-2010	139	76	55

Fuente: Elaboración propia en base a Congresos Nacionales de Sociología Jurídica, 2000-2010.

<sup>14</sup> Cabe aclarar que no siempre las ponencias registraban la participación en proyectos de investigación, o lo hacían con suficiente detalle como para reconstruir una tendencia año a año. Por eso, la cantidad de ponencias como resultado de proyectos puede ser un poco mayor.

Como se ve en la Tabla 4, más de la mitad de las ponencias (76) se refieren a investigaciones donde se ha hecho alguna construcción de datos primarios o secundarios, con una gran variedad de fuentes y herramientas de análisis como encuestas, revisión de normativas, revisión de proyectos de extensión, planes de estudios, entrevistas en profundidad, entrevistas semiestructuradas, observaciones áulicas, entre otros. La mayoría de esas ponencias (71%) se refieren explícitamente a proyectos de investigación acreditados en Programas de Incentivos, Conicet y UBA-CyT, radicados en UNLP, UNC y UBA. Algunas ponencias, se remiten a proyectos acotados a ciertas cátedras, como en el caso de UNLPam. Se advierte la continuidad de líneas de investigación como consecuencia de proyectos de larga duración.

Este grupo de ponencias muestra una mayor presencia de autorías colectivas. También hay algunos trabajos que pertenecen a investigaciones que no continuaron, producto de becas de iniciación o perfeccionamiento, de tesis de maestría o doctorado y/o de seminarios de investigación.

#### **SEDES Y PERTENENCIA INSTITUCIONAL**

Dado el costo y esfuerzo que implica la organización de un congreso, pero a la vez los beneficios institucionales y académicos que propicia, las sedes han ido cambiando año a año. De todos modos advertimos una participación mayor como sedes de congreso de la UBA, UNC y UNLP, y en una sola ocasión: UNT, UNR, UNL y UNLPam.

Año y sede		Pertenencia institucional de ponencias							Total
Año	Sede	UNC	UNLP	UBA	UNT	UNR	UNLPam	Otros	
2000	UNLP	1	4						5
2001	UNC	5	2	1					8
2002	UBA	3	3	1	1			1	9
2003	UNT	4	3	4	4				15
2004	UNLPam	4	5	2	1		1		13
2005	UBA	8	5	1	1		1	2	18

Año y sede		Pertenencia institucional de ponencias							Total
Año	Sede	UNC	UNLP	UBA	UNT	UNR	UNLPam	Otros	
2006	UNLP	4	5	4	1	2		3	19
2007	UNL	2	3	2	2				9
2008	UNR	1	4	1	1	5		3	15
2009	UNC	3	5	0	2	1		2	13
2010	UBA	3	10	4	1	4		2	24
2000-2010	UBA	38	49	20	14	12	2	13	148

Fuente: elaboración propia en base a Congresos Nacionales de Sociología Jurídica, 2000-2010.

La pertenencia institucional de los ponentes reafirma esta tendencia. El 81% de las ponencias corresponden a autores de UNLP, UNC y UBA, en ese orden. En algunos casos, la localía promueve la presentación de mayor cantidad de trabajos de ese lugar. Como datos complementarios podemos agregar que, a partir de 2005, la presencia de ponentes de universidades extranjeras fue *in crescendo*, especialmente de las academias latinoamericanas. Por otra parte, la gran mayoría de participaciones corresponden a universidades públicas.

### 3. UNA MIRADA CUALITATIVA. PRIMEROS INDICIOS: EJES Y DIMENSIONES DE ANÁLISIS

Realizar un análisis cualitativo del conocimiento producido en estos 11 años de manera detallada, no sólo es una tarea ciclópea, sino que excede los límites de un artículo. Pero, a fin de dar cuenta de los interrogantes iniciales en los que nos preguntábamos por las preocupaciones de los investigadores del campo, decidimos centrarnos, especialmente, en los temas y problemas abordados. Para ello, realizamos una división analítica y arbitraria, como toda clasificación, según los temas abordados y los diferentes enfoques, distinguiendo tres ejes temáticos.

**EJE 1) LA UNIVERSIDAD COMO INSTITUCIÓN FORMADORA, LA CARRERA Y LA FORMACIÓN DE LOS ABOGADOS**

Este eje hace hincapié en el análisis que se hace hacia el interior de la propia institución, aquello que Clark (1987) ha denominado la *mirada internalista*, cuya función es develar las claves de esa caja negra donde se configuran los procesos institucionales.<sup>15</sup>

La primera dimensión de este eje está centrado en la enseñanza y la formación, allí se inscriben las ponencias que abordan los procesos pedagógicos a nivel áulico, las representaciones de los actores –docentes y estudiantes–, las críticas realizadas a la formación y las propuestas de cambio a nivel pedagógico-didáctico. Esto incluye los trabajos que se refieren a la propia materia que se enseña, tanto para abordar aspectos conceptuales como desarrollos didácticos particulares.

La segunda dimensión que encontramos está representada por los trabajos que emplean una mirada institucional, abordando los problemas de la carrera, tales como la masividad, los exámenes libres, el ingreso universitario.

**EJE 2) LA UNIVERSIDAD Y EL “AFUERA”**

Este eje da cuenta de las ponencias en las que se trabajó la relación entre las universidades públicas que se dedican a la formación de abogados y lo que, por el momento, hemos denominado el *afuera*.

El eje contiene dos dimensiones para el análisis de los trabajos en torno a dos problemáticas que poseen particularidades propias y, por ello, cierta autonomía que no queríamos desdibujar, razón por la cual las hemos tratado en dimensiones separadas, dentro del mismo eje: 1. Las profesiones jurídicas y 2. La extensión universitaria.

**EJE 3) LA INSTITUCIÓN Y EL CAMPO UNIVERSITARIO**

El tercer eje comprende los enfoques político-institucionales con directa relación a las políticas universitarias. Incluye las políticas institu-

<sup>15</sup> Como puede advertirse, el eje 1 y, en particular, la primera dimensión es la que tiene mayor desarrollo en los congresos. Por lo tanto, su análisis será general y no necesariamente exhaustivo.

cionales no encuadradas estrictamente en su rol formador (docencia), sino con relación a otras actividades de la universidad, tales como la investigación o la gestión.

A continuación trataremos con mayor profundidad cada uno de los tres ejes:

**EJE 1) LA UNIVERSIDAD COMO INSTITUCIÓN FORMADORA, LA CARRERA Y LA FORMACIÓN DE LOS ABOGADOS**

**1) FORMANDO ABOGADOS**

El primer eje que distinguimos se refiere a aquellos trabajos que tratan, centralmente, cuestiones vinculadas a la Universidad como institución formadora. Los siguientes interrogantes funcionan como líneas vertebradoras de toda esta sección: ¿Qué preguntas se han formulado los autores acerca de la educación jurídica en nuestras facultades de Derecho?, ¿cómo caracterizan los autores las prácticas de enseñanza en las instituciones investigadas?, ¿qué cosmovisiones evidencian en la educación jurídica? Y, ¿qué críticas y propuestas alternativas se plantean?

A lo largo de todo el eje se visualiza una preocupación permanente por el juego entre la crítica y la propuesta. De hecho, las críticas a la formación constituyen una de las marcas más importantes de la comisión a lo largo de los diez congresos y el rasgo general es cierta rigidez en los análisis presentados, en la medida que trabaja con modelos dicotómicos y versiones estáticas de docentes y estudiantes.<sup>16</sup>

Buena parte de la crítica se asienta sobre el enfoque conceptual. Es decir, se critica *el Derecho que se enseña*. Forman parte de este *corpus*, todos los trabajos que enfatizan la hegemonía del Derecho positivo, el

<sup>16</sup> Con relación a los docentes, dimensión sumamente relevante que hemos decidido abordar en siguientes ponencias, se citan los siguientes trabajos presentados: Clérico, Molinari, Álvarez, Canggianelli, Cardinaux, Marzoa, Ruiz, Seda y Starowlansky (2003) sobre la historia de la carrera docente en la UBA; Góngora y Huanchiman (2005); Ruiz, Álvarez, Marzoa, Rodríguez, Gomar y Schoo (2006), Seda (2007), Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli (2006). También sobre los docentes universitarios en perspectiva de género (González y Salanueva, 2003) y su vinculación con la diversidad cultural (Wolter, 2006).

formalismo jurídico y la interpretación exegética de la ley y, por consiguiente, la ausencia de las perspectivas críticas del Derecho.

Juntamente con esta visión, se critica *cómo se enseña el Derecho*, estableciendo una muy fuerte correlación entre contenidos y modos de enseñanza que se hace posible por determinada forma de ejercicio docente. Así, el docente que se presenta en relación con la crítica, arriba realizada, es mayoritariamente dogmático y autoritario, ya que aparecen alocuciones tanto a la utilización monocorde de la palabra, el tiempo de habla docente (Tessio Conca y Bossio, 2001), como a ciertas prácticas de evaluación vinculadas a la comprobación de la adquisición memorística de las normas jurídicas.

En varios trabajos, se señala que una de las formas más importantes en que se logra la imposición del Derecho es mediante el examen. De hecho, las prácticas de evaluación en la carrera de Abogacía han sido tomadas como objeto de estudio por el grupo de González y Cardinaux (2005, 2006, 2007), alertando sobre la falta de su tematización institucional. También alude al tema Gastrón (2004), entre otros.

En la línea de estudios sobre el pensamiento de los profesores, tan extendido en otros encuentros sobre enseñanza universitaria, se encuentran los trabajos de Gerlero y Góngora (2003), Brígido y Tessio Conca (2004) y Bianco y Carrera (2006) sobre las representaciones de los docentes de Derecho acerca de su rol, el de los alumnos y la enseñanza del Derecho, entre otros puntos.

Por su parte, el estudiante es representado en la mayoría de los trabajos en forma pasiva, en algunos se avanza hacia cierta caracterización negativa (por ejemplo, "carencia de conocimientos básicos, falta de preparación para el estudio, pobreza en la expresión oral y escrita") en coincidencia con el discurso social/mediático actual sobre los jóvenes y el estudio. Otro trabajo contrasta la visión anterior: "los recursos de conocimientos con los que se ingresa a la Facultad y los simbólicos, a veces son insuficientes para continuar la carrera. Lo grave es que, en la mayoría de los casos, estas falencias no se detectan y se atribuyen a la falta de estudio o, como se dice vulgarmente, de inteligencia", e instala una visión activa de este actor universitario, por ejemplo, cuando hablan indirectamente de la construcción del oficio de alumno: "los jóvenes

estudiantes reproducen esta lógica al no animarse a dar su opinión o no confrontar con lo que se requiere para aprobar” (Batillana, Bisaboa *et al.*, 2008).<sup>17</sup>

El trabajo de Berisso, Demarche y Furfaro (2008) agrega a la discusión, como cuestión bien interesante, los resultados de la consulta a los estudiantes acerca de a quiénes seleccionarían como docentes innovadores. Luego de contrastar con las observaciones de sus clases, parecería que no se trata del desarrollo pedagógico del docente sino más bien de los espacios de diálogo que esos docentes abren. Otro aporte particularmente interesante, más aún proviniendo de la autoría de estudiantes (Batillana, Bisaboa *et al.*, 2008), es la diferenciación que se hace entre profesores autoritarios y modos autoritarios de transmisión de conocimientos. Distinción que permite establecer diferenciaciones más finas entre estilos de ejercicio docente y formas de transmisión (podríamos imaginar un docente con “modos democráticos” pero profundas formas autoritarias de transmisión en el momento de la evaluación, por ejemplo).

En este punto, cabe resaltar los enfoques más “originales” en la trayectoria de la comisión. En primer lugar, el trabajo de Fischman y Seda (2007) acerca de la relación entre docentes y estudiantes y las prácticas de transmisión de conocimientos jurídicos a partir de los procesos comunicativos y los mecanismos formales e informales de la socialización del conocimiento, desde una perspectiva antropológica. En segundo lugar, el trabajo de González y Cardinaux (2008), que se ocupan, desde la positividad, de las interacciones entre profesores y alumnos en situaciones áulicas y los contenidos de la comunicación que entablan; es decir, qué sucede cuando hay diálogo y en qué registro se expresan las voces de los estudiantes. También resulta peculiar el trabajo de Serú (2006), en este caso, no por la visión de los actores, sino por el uso de un enfoque organizacional-pedagógico de la cátedra.

La crítica a la enseñanza del Derecho finalmente encuentra su realización plena con los propósitos de la educación; es decir, cuando se postula el para qué de este tipo de enseñanza, la formación de determi-

<sup>17</sup> Con relación a los estudiantes, en una línea de estudios socioeducativos, se consignan dos trabajos del mismo grupo sobre duración de los estudios y la vinculación con el género (Ríos y otros, 2006). Otro estudio se detiene en las características de los alumnos recursantes (Fornasero Stella, Martella y Tomini, 2006).

nado tipo de abogado, encontrando una fuerte simbiosis entre formas de enseñanza y socialización profesional. El proceso de socialización en la carrera favorece una orientación valorativa que va de la mano de las ideas dominantes sobre la función del Derecho y la forma en la que se comportan profesionalmente los abogados litigantes (Brígido, Manassero y Tessio Conca, 2005).

Cabe destacar en este punto, el desarrollo con continuidad y la profundidad de los trabajos de la línea de investigación de la UNC con relación a la socialización que se lleva a cabo en el proceso de formación y la formación de la conciencia en los sujetos que se están formando (Lista, 2000; Lista y Begala, 2005), siguiendo la perspectiva teórica de Basil Bernstein y Pierre Bourdieu. Así, los estudiantes aparecen como representantes del orden social y político establecido con una actitud instrumental (Lista y Begala, 2002). En la misma línea, Pezzeta (2008) muestra la congruencia entre el orden regulativo (cómo se regulan las prácticas a través de reglas asociadas con la moral) con el orden instrumental que se produce con un fuerte enmarcamiento durante la formación del abogado.

Estos autores estudian en particular los rasgos dominantes del discurso que se considera válido en la transmisión pedagógica. En las *Raíces míticas del discurso jurídico*, Lista (2004) consigna algunas de las características recurrentes del discurso jurídico dominante: centralidad de los textos jurídicos con realización en el conocimiento y reproducción de la ley, con fines instrumentales, no críticos, que se aúnan con la centralidad del docente. Asimismo, este grupo ha publicado sobre el discurso instrumental (Lista, 2005) y en términos regulativos (Lista y Begala, 2005).

El estudio del discurso jurídico ha tenido gran desarrollo en la línea de trabajo arriba citada y en otras ponencias, tales como la de Álvarez (2006), donde se analiza la relación interdisciplinaria entre Derecho y Lingüística.

En clave curricular, hay aportes específicos sobre la enseñanza de la Sociología. El trabajo de Begala y Lista (2009) sobre "La Sociología Jurídica en la Argentina: la enseñanza universitaria a nivel de grado" resulta muy valioso y consideramos que podría convertirse en una línea

de articulación interuniversitaria. En esta ponencia se sostiene que “su inserción es precaria, marginal y en tensión con el paradigma dominante” y en donde se concluye que en el contexto institucional analizado (currículum mosaico, predominancia positivista, etc.), “los discursos alternativos al jurídico, entre los que se cuenta el sociológico, aparecen sumamente condicionados”. Asimismo, el trabajo de Gómez (2008) aporta una propuesta de enseñanza de la Sociología para la reflexión crítica a través de una serie de dilemas tales como estabilidad-cambio, orden-conflicto, etcétera, constitutivas de la materia en cuestión. Abril (2001) analiza el papel de la dogmática y de la Sociología en el Derecho, y Ferro (2009) muestra cómo se puede enseñar Sociología en la Facultad de Derecho a través de clases reflexivas. Un trabajo particular lo ofrece Sieckmann (2005) sobre el poco peso de la Sociología del Derecho en la formación del jurista en Alemania.

Asimismo, se pueden consignar trabajos que se apoyan en el desarrollo conceptual con referencia a su *locus* curricular. En esta línea, se ubican Orlor y Fortunato (2008), sobre la formación de abogados a partir del análisis de la materia Epistemología y Metodología de la Investigación, y con referencia a la importancia de la investigación jurídica escriben Gonem Machello (2008) y Lista (2006), quien, acerca de la investigación en la formación de abogados, señala que responde a cánones distintos a los de la dogmática jurídica y se ve compelida frente al carácter profesionalista de la carrera de Abogacía que la relega, en comparación con la docencia. Con desarrollo de perspectivas teóricas particulares, escriben Campisi, Puppio y Mercado (2009), abordando una lectura crítica de Habermas y Luhmann, y Foa Torres (2009) aporta a la construcción del conocimiento en la ciencia jurídica, confrontando el pensamiento de Kelsen y Ross, en los que se encierra con carácter estático y realista el pensamiento jurídico.

Como decíamos a comienzo de la sección, se manifiesta un nudo fuerte entre las características de la formación de abogados (denunciada, criticada) y las propuestas pedagógicas-didácticas. De este modo, resulta coherente que la segunda dimensión postulada aluda a las propuestas de mejoramiento de la formación a través de la introducción de innovaciones en la enseñanza. Podemos señalar que, a lo largo de estos diez

años, hubo una sucesión de propuestas diversas que demuestran el esfuerzo por mejorar la enseñanza para lograr una mejor formación.<sup>18</sup>

Entre las propuestas presentadas, varias de ellas hacen mención al recurso de la argumentación y al diálogo (Bianco, Marano, 2008), estrategias de argumentación-refutación: *enseñar a saber decir y escribir el derecho* (Álvarez, 2006), o las “clases reflexivas”, a través de la utilización de preguntas y análisis de casos (Ferro, 2009). En cambio, podemos señalar otro grupo de propuestas presentadas en los últimos congresos, que hacen mención a las posibilidades que brindan otros lenguajes, como los artísticos, para el ejercicio analítico, incorporando otras dimensiones además del texto, que es el registro más común. Así encontramos trabajos de:

- Derecho y Teatro: donde se presenta la teatralización de casos jurídicos como forma de analizar las posiciones y discursos de los distintos actores involucrados (Diego Robledo, 2009).
- Derecho y Cine: donde se postula una mirada crítica sobre el uso de películas, así como la falta de discusión sobre sus implicancias pedagógicas; en donde muchas veces el contenido tapa la forma cinematográfica y el Derecho coloniza el instrumento (Thury Cornejo, 2008).
- Derecho y Literatura, como horizontes para pensar el fenómeno jurídico, se desarrolla todo lo positivo que le aporta la literatura a la enseñanza del Derecho, tales como el enfoque de dimensiones relegadas y otros modelos de explicación de la vida y del mundo, que le permitirá al jurista ser un intérprete/aplicador de normas más crítico y menos autosuficiente (Maraschin, 2008).

Asimismo, se encuentran algunos trabajos que desarrollan un enfoque muy original, como el de Martínez Tagle (2004), estudioso del modelo de dominación cerebral de Herrmann, analiza el valor que se le concede en el aprendizaje universitario a la creatividad, la inteligencia interpersonal, la intuición y la visión holística, en un modelo de educación racionalista, heredero de la Ilustración.

Como núcleo común a todas las propuestas, es que éstas exigen otros marcos para la relación pedagógica, otras formas de enseñar, otras formas

<sup>18</sup> No desarrollamos aquí las referencias a las propuestas didácticas con relación a la formación práctica porque se desarrolla en el segundo eje de esta ponencia.

de habilitar la palabra y la escucha. Así, uno de los temas clave de la pedagogía –la relación pedagógica–, a diferencia de otro tipo de encuentros (incluso los propiamente educativos), entra al centro de la escena como cuestión actual de la enseñanza universitaria. Podremos hipotetizar que, quizás el reclamo pedagógico profundo encuentra eco aquí porque las facultades de Derecho aún conservan formas muy tradicionales de enseñar, heredadas del pasado escolástico.

Contrariamente, es llamativo el poco desarrollo que tiene la reflexión sobre el uso de tecnologías en la educación universitaria, tema de gran presencia en todos los debates actuales sobre enseñanza universitaria. Sobre este tema, encontramos el registro de Battista y Truppa (2001), quienes titulan a su ponencia “*Las nuevas TICs*”. En la búsqueda de un nuevo modelo colaborativo e integrador, en la cual proponen y desarrollan las ventajas del campus virtual como herramienta educativa, tema que retomó Batista en el 2010.

En contraposición a lo anterior, en mucha menor medida se encuentran propuestas de mejoramiento que aluden a cuestiones institucionales, que exceden la actividad de enseñanza. Nos referimos a trabajos que elevan o evalúan propuestas político-pedagógicas generales para la carrera, más allá de la resolución didáctica en el aula, tales como veremos en la segunda dimensión.

### **LA CUESTIÓN INSTITUCIONAL**

En directa correlación con lo que señalábamos en el párrafo precedente, se observa un menor desarrollo de la segunda dimensión interna, aquella que hace alusión a los temas que englobamos como institucionales. Esto incluye las políticas académicas que afectan a la institución y a sus actores en su carácter de formadora (a diferencia del tercer eje), como la definición del ingreso o las referidas a la cuestión de la reforma curricular.

Se puede consignar aquí al trabajo con continuidad a lo largo de los distintos congresos que viene desarrollando el grupo de la UNLP y su preocupación por temas como la reforma curricular en clave histórica y actual, el análisis comparativo de los planes de estudios de carreras de Abogacía, los problemas relativos a la masividad y su resolución a través de los exámenes libres y la cuestión del ingreso universitario, entre otros.

En términos generales, este grupo ha estudiado las razones de la no-reforma de su antiguo plan, los sucesivos intentos desde el regreso de la democracia y las luchas alrededor del currículum, entendiéndolo en clave política, que llevaron a adoptar mejoras parciales de compromiso, a fin de mantener el *statu quo* (Cardinaux y González, 2002; Zudaire, 2004; Cejas, Cristeche y Mattos, 2009; Carrera, Yano, Vértiz y Zudaire, 2009). Sobre el proceso de reforma curricular, González y Cardinaux (2004) lo comprenden en el marco de la carencia de un proyecto institucional.

Asimismo, Bianco, Deladino, Furfaro, López y Robles (2009) realizan un análisis comparativo de los planes de estudios de las carreras de Abogacía, asentadas en la provincia de Buenos Aires, contrastando las concepciones de modelo organizacional y modelo curricular. La implementación del nuevo plan de estudios en la UNC es desarrollado por Vistalli y Garrocho (2003), los cuales relatan el proceso de debate y elaboración y las innovaciones introducidas, con especial referencia a los talleres de práctica. A su vez, en términos prescriptivos, Villalpando (2008) presenta la fundamentación de la nueva carrera de Abogacía en una institución privada.

Se encuentran algunos trabajos sobre el ingreso universitario, tema con mucho peso en la agenda universitaria nacional (que ya tiene encuentros nacionales dedicados exclusivamente al tema). El ingreso ha aparecido en perspectiva comparada con otras unidades académicas (Battista, 2000), con relación a la masificación y vista desde las tendencias estadísticas (Lista, 2001), discutiendo el par “ingreso irrestricto vs. ingreso limitado” (Zudaire, 2005), como problemática socioeducativa y su tratamiento periodístico (Zudaire, 2006), analizando un curso introductorio, según la visión de los docentes (Berisso, Carrera y Demarche, 2005), la evaluación, el ingreso y el primer año (Cardinaux y González, 2005), y desde la experiencia de la gestión, como problemática pedagógica: las dificultades de lectura y comprensión de los estudiantes (Nadalini y Zanetti, 2006).

A su vez, Berisso (2003), Demarche, Bianco y Berisso (2004); Demarche y Berisso (2006) y Berisso, Demarche y Furfaro (2007) estudian la forma de ingreso y los exámenes libres. En *Primer año en capilla...* y luego, en *...¡la capilla terminó!*, se explican, asimismo, las situaciones educativas que

tienen que enfrentar los ingresantes, el papel de la evaluación como formación de determinada subjetividad, en concordancia con el abogado que se quiere formar.

En los distintos congresos, también se han presentado con carácter propositivo o valorativo distintas visiones para un mejoramiento institucional. Por ejemplo, Gerlero, Góngora, Peñas y Huenchiman (2003) sobre un modelo de gestión de la calidad. Suárez Larrabure (2002), por su parte, realiza consideraciones acerca de la evaluación institucional como proyecto institucional.

## EJE 2) LA UNIVERSIDAD Y EL “AFUERA”

Trabajamos sobre aquello que en principio no formaría parte del proceso de la educación jurídica predominante, aun cuando se encuentra relacionado a través de diversos actores e instituciones.

La lectura de los trabajos estuvo guiada por las siguientes preguntas que nos permitieron operacionalizar el eje: ¿Cómo se ha denominado en las diferentes ponencias el “afuera”? ¿Qué actores e instituciones se identifican en los trabajos? ¿Qué tipo de relaciones piensan los autores entre la Universidad y los campos sociales con los que se relaciona? ¿Cómo conciben los autores la relación entre educación jurídica y realidad social?

Encontramos referencias al *afuera* en términos de: *la realidad social, la sociedad actual, la comunidad, el Estado, las organizaciones sociales, la institución policial, el Poder Judicial, la escuela, la educación media, los barrios, las cárceles, la práctica profesional, los estratos bajos de la población, el mercado, el mercado laboral.*

En otro nivel, se encuentran algunos trabajos que refieren al *afuera* vinculando a la educación jurídica que se imparte en la institución universitaria y se encuentra con *otras disciplinas científicas* como parte de aquel *afuera*.

En términos cuantitativos, la relación de la educación jurídica con el *afuera* no aparece como problema central en los trabajos relevados. En los que sí aparece, el enfoque que predomina entiende esta relación en los siguientes términos: la enseñanza del Derecho debe aportar herramientas para tratar la problemática social. Desde esta perspectiva, si el contexto social e histórico va cambiando, la enseñanza debe ser repensada

para responder a ese contexto. Esta concepción se plasma en una crítica extendida en los trabajos que marca la existencia de un *desajuste* entre lo que se hace en las facultades respecto de la formación y lo que se demanda desde *afuera* al Derecho. Observamos que esto podría estar dando cuenta de una concepción donde la problemática social se encontraría por fuera de la educación jurídica y la vinculación entre ambas se establece al considerar que el derecho debe resolver los conflictos del *afuera*.

En otro grupo de ponencias, el problema se construye con una concepción que interpela al Derecho y a su enseñanza en los procesos de definición y construcción de las problemáticas sociales. A diferencia de la concepción anterior, que estaría planteando el cambio en la enseñanza del Derecho en términos de adaptación a las demandas del *afuera*,<sup>19</sup> este otro modo de problematizar la relación entre la enseñanza del Derecho y el *afuera* remite a una relación dialéctica o de acción recíproca.

En esta segunda concepción, es dable identificar a los actores e instituciones desde los cuales se problematiza la educación jurídica, en tanto se trata de actores e instituciones que se han encontrado ausentes tradicionalmente en los debates universitarios. Asimismo, en este segundo enfoque se advierte la presencia de un *afuera* comprendido en su carácter heterogéneo.

En algunos trabajos se establecen relaciones entre las agencias penales del Estado, el avance del poder punitivo y el rol de la Universidad frente a ello (Rivas, 2006). En otros, se toman como objeto de análisis la educación jurídica de las personas privadas de su libertad, y en vinculación con ello, se establecen rupturas y continuidades en la misión social de la UNLP desde su fundación (Carrera y Bianco, 2007). En otra ponencia del mismo equipo (Bianco y Marano, 2008), del análisis de las prácticas de enseñanza se da cuenta de que ciertos intereses de sectores populares se encuentran excluidos no sólo en los contenidos de las carreras de Abogacía en el contexto latinoamericano, sino en las valoraciones que se transmiten a través de estas mismas prácticas. En este sentido, tomando

<sup>19</sup> Como dijimos, este *afuera* es nombrado y conceptualizado de distintas maneras, por lo que las demandas a las que la formación debería atender se ubican en “la sociedad”; en la “práctica profesional” y sus requerimientos; en el “mercado laboral”, entre otros.

a Bourdieu y a Freire, se propone que un Derecho emancipador requiere de una enseñanza dialógica que promueva la autonomía de los operadores jurídicos.

En otro trabajo (Manzo, 2008) encontramos una comparación entre el Derecho como una herramienta que posibilita el cambio social, que tiende a la ruptura de la desigualdad y la injusticia, en contraposición con el Derecho como herramienta neutral de resolución de conflictos y pacificación, tomando como referencia a los abogados de organizaciones sociales.

En otros trabajos, la relación con el *afuera* se analiza a partir del rol de los abogados como quienes toman las decisiones fundamentales del país (Suárez Laraburre, 2003) o en tanto futuros gobernantes argentinos (Gastrón, 2004). Esto podría remitir a cierta identificación entre abogado y Derecho, pues se toma de manera análoga el rol del abogado y la importancia del Derecho como regulador de la vida social. Una posible lectura de esta identificación es que, en términos de Bourdieu (2000) y Santos (2009), los abogados son quienes pueden disputar qué es derecho y qué no, y por ende son quienes están “autorizados” para hablar en nombre del Derecho.

También, en relación con el rol de los abogados, encontramos trabajos en los que se pone en juego el compromiso social que éstos tienen, o deberían tener, con la sociedad, en tanto se formaron en una universidad pública. En este sentido, entendemos que este compromiso estaría siendo conceptualizado en términos *individuales*, como una deuda o compromiso que tendría el egresado para con la sociedad que sostuvo económicamente su formación<sup>20</sup> (algunos trabajos en los que podríamos pensar desde este rol social son: Grhal, 2000; Iribarne, Luján y Salomone Freire, 2002; Wolter, 2002; Babij y otros, 2003; Suárez Larrabure, 2003; Gastrón, 2004; Strasberg, 2004).

Desde otros enfoques hallados en los trabajos, cuando se trabaja con el compromiso social, se pone el acento en la responsabilidad que tiene una universidad pública a la hora de legitimar, argumentativamente en las necesidades sociales, el conocimiento que produce. Desde aquí, sería

<sup>20</sup> Es dable notar que no hallamos trabajos en los que, de igual modo, se haga alusión a las funciones sociales de las universidades privadas.

*la institución* la que tiene la obligación de legitimar el uso de los recursos públicos, en la construcción de un conocimiento que debe, al momento de argumentarse, tener en cuenta el *afuera* (Begala y Lista, 2003; Clérico y otros, 2003; Cardinaux y Clérico, 2003; Lista, 2004; Bianco, 2005; Cardinaux y González, 2006; Carrera y Bianco, 2007; Bianco y otros, 2009).

### **PRIMERA DIMENSIÓN. LAS PROFESIONES JURÍDICAS**

Como ya lo anticipáramos, en cinco de los diez Congresos,<sup>21</sup> la Comisión de Enseñanza incluyó en su título a las profesiones jurídicas, por lo que algunos trabajos se refirieron específicamente al tema.

Una línea de trabajo sobre profesión jurídica se refiere al abogado en su rol de juez y su relación con la burocracia y el cambio al interior de la administración de justicia, dejando de lado la dimensión de la formación de grado por la poca importancia que los jueces consultados le otorgan.

Un segundo grupo de trabajo se refiere a la distancia entre la formación que la Facultad brinda (*tradicional y conservadora*), ajena a los cambios económicos, laborales, sociales y culturales, y las necesidades del ejercicio profesional en la sociedad.

En líneas generales, los trabajos son de carácter descriptivo-normativo, con algunas líneas propositivas con el objetivo de construir estrategias tendientes a morigerar la distancia entre la formación que las facultades de Derecho brindan y la heterogénea y cambiante realidad social.

En general, encuentran los trabajos una disociación entre la formación profesional y el ejercicio de las profesiones jurídicas, ya que la formación que se recibe es reproductora de una forma dogmática y positivista de abordar el Derecho. Esta disociación es ubicada, en algunos casos, en la cristalización de algunos conceptos en la transmisión del código educativo, como, por ejemplo, la utilización de la dupla mujer/abogada para

<sup>21</sup> Congreso 2000: Comisión 1: "Las profesiones jurídicas y su actividad: expectativas sociojurídicas y necesidades sociales". "Dos modelos: Abogacía moderna vs. Abogacía tradicional. La función del abogado en el proceso actual". Congreso 2002: Comisión 7: "La enseñanza del Derecho y las profesiones jurídicas". Congreso 2004: Comisión 8: "Enseñanza del Derecho, interdisciplinariedad y profesiones jurídicas". Congreso 2005: Comisión 8: "La enseñanza del Derecho y las profesiones jurídicas". Congreso 2009: Comisión 8: "Enseñanza jurídica y profesiones jurídicas".

subordinar la profesional al género, que luego repercuten en una forma de ejercicio profesional reproductora de prácticas del patriarcado.

En otros casos, se establece una desconexión de la formación jurídica con respecto a las nuevas técnicas indispensables para el ejercicio profesional y una formación litigiosa distanciada del requerimiento del mundo laboral: mediación o resolución no adversarial de los conflictos.

Otra crítica se centraliza en la interpretación restringida de la conflictividad social, del sentido ético y de la validez del orden jurídico frente al cambio que estaría primando en la formación. Es decir, que el modelo de enseñanza jurídica genera una conciencia jurídica específica de carácter instrumental técnica poco permeable a la revisión crítica de determinadas prácticas en el ejercicio profesional.

Las cosmovisiones alternativas, aparentemente, son obviadas en el derrotero de la formación, apareciendo una tensión entre enseñanza, profesiones jurídicas, globalización y neoliberalismo que se confunde con un reclamo de mayor enseñanza de práctica profesional en desmedro de la teoría, que no tendría el carácter instrumental necesario para las exigencias del ejercicio profesional.

Algunos trabajos muestran preocupación por la pauperización del ejercicio profesional, salvo en los que el trabajo del profesional independiente se canaliza en grandes estudios que monopolizan el mercado laboral (Lista, 2004, 2006; Bergoglio, 2005, 2006).

Los trabajos que toman como objeto principal de indagación a la administración de justicia y la necesidad de su reforma incluyen la formación del juez en nuevas competencias. En ese contexto se valora, negativamente, la formación que los postulantes a jueces recibieron en las facultades de Derecho, como se anticipó más arriba, y sobrevaloran el desarrollo de habilidades que hacen al desempeño profesional cotidiano. Vale decir que valoran la capacitación intrainstitucional, pragmática y tradicional para el saber-hacer con deslegitimación del saber teórico; endogámica y monodisciplinar por lo que desdeñan cualquier participación en esas capacitaciones de la Universidad.

Para la formación, los jueces entrevistados privilegian a los expertos en Derecho que ya trabajan en el Poder Judicial y/o asesoran a instituciones como el Banco Mundial que establece los lineamientos de la for-

mación jurídica para el cambio de la administración de justicia (Lista y Begala, 2006, y Lista y Brígido, 2007).

De ahí que el principal cuestionamiento de alumnos y egresados con relación a la enseñanza jurídica sea la debilidad o deficiencia en lo que se denomina la enseñanza práctica.

Otro de los planteos es que las carreras de grado de Abogacía del país no contemplan en sus *currícula* la diversidad de funciones que abarca el ejercicio profesional ni el acceso privilegiado que el abogado tiene a las estructuras de poder político, como funcionario público, legislador u operador de los poderes judiciales.

De varios trabajos analizados se desprende que el proceso de socialización del abogado juega un rol crucial desde el punto de vista del campo profesional, no solamente porque controla el acceso a éste, sino básicamente porque define en gran parte el carácter de la profesión, la manera en que se la ejerce y la orientación general del Derecho que se practica. El carácter reproductor de la socialización corresponde a la institución educativa, la cual crea las condiciones para consolidar las prácticas dominantes y regulares. Nos preguntamos: ¿Cuáles son las competencias requeridas a los abogados para su desempeño profesional? ¿Cuál es la relación que la Universidad debe establecer con el mercado profesional? Se alude a la necesidad de desarrollar: competencias cognitivas, lingüísticas, sociales; capacidad de interpretación; sentido ético.

Por último, los trabajos que analizan los cambios en la inserción ocupacional de los abogados en nuestro país y Latinoamérica muestran que ésta tiende a diversificarse. La expansión del Poder Judicial ocurrida durante los noventa ha aumentado sus oportunidades de trabajo en el campo público. Juntamente con la tendencia a la organización empresarial de los estudios jurídicos, el número de abogados que revistan como asalariados ha aumentado decididamente. Esto redundaría en la reducción del grupo de profesionales independientes, que pasarían a ser una minoría. Una de las conclusiones de estos trabajos es que el abandono de los modelos tradicionales de ejercicio profesional y el desarrollo de relaciones capitalistas de trabajo se aceleraron entre los abogados en los últimos años y constituye una transformación significativa.

Asimismo, marcan el aumento de los contrastes entre los abogados que trabajan en el campo público y en el privado, y entre quienes tienen como clientes a las personas comunes y quienes atienden a las empresas. Como quienes se dedican a litigar comparten la suerte de sus clientes, los abogados no han podido sustraerse a los efectos de la concentración de ingresos que ha vivido el país y la variabilidad de sus niveles de ingreso ha aumentado.

### SEGUNDA DIMENSIÓN. LA EXTENSIÓN

La segunda dimensión trata acerca de las diversas miradas sobre la extensión. Desde el primer congreso hasta el último, encontramos la presencia de ponencias referidas con exclusividad al tema de la extensión universitaria. Al ser la extensión una de las funciones explicitadas de la Universidad, los trabajos sobre el tema tienen la particularidad de desarrollarse en torno a la argumentación de por qué y cómo ésta *debe* relacionarse con cierta parte del *afuera*. En este punto, todas las ponencias coinciden. Las diferencias se presentan en el tipo de relación que se propone y la forma en que se concibe la función social de la universidad pública.

En este marco, distinguimos dos grandes enfoques desde los que se piensa la extensión: uno que propone el establecimiento de relaciones dialógicas y bidireccionales con los grupos y sujetos con los cuales se trabaja, ya que no supone que el conocimiento se encuentra en la Universidad y el desconocimiento en el afuera, sino que promueve la construcción de conocimiento a partir de los saberes de todos los actores participantes. Por eso mismo parte del relevamiento de las necesidades colectivas de los grupos con los cuales se lleva a cabo el proyecto (Bianco, 2005; Furfaro, 2009).

Esta mirada pugna por imponerse sobre otra mirada, que se advierte en los restantes trabajos y que tiene el peso de la tradición. Nos referimos a la concepción iluminista, que define la relación como de transferencia de conocimientos, de servicios a terceros, de difusión de derechos, de servicio a la sociedad, de ayuda, marcando que es la Universidad la que *da o devuelve su principal producto*, el conocimiento, a *“la sociedad o la comunidad”*.

### *EJE 3) LA INSTITUCIÓN Y EL CAMPO UNIVERSITARIO*

Como adelantamos, el tercer eje comprende los enfoques políticos-institucionales en directa relación con las políticas universitarias. A los fines analíticos, es posible distinguir dos dimensiones; sin embargo, dado el escaso número de trabajos dedicados al tema, haremos la presentación de las mismas en forma conjunta. Las dimensiones a las que nos referimos son las siguientes: 1. Las políticas institucionales no encuadradas estrictamente en su rol formador (docencia) sino con relación a las otras funciones de la institución universitaria tales como la investigación y la gestión. 2. Las discusiones acerca del campo universitario, las relaciones/tensiones entre la Universidad y las políticas educativas, el campo político institucional de las facultades de Derecho, los proyectos de reforma y su viabilidad y la introducción y el impacto de programas gubernamentales.

Respecto de este último punto, puede citarse el impacto de programas como el Profide o el Programa de Incentivos, y las implicancias de los procesos de acreditación de la Coneau, entre otros. En este contexto aparecen nuevos actores del escenario universitario como objeto de atención, tales como funcionarios e investigadores. En muchos trabajos se da cuenta de la dinámica del escenario universitario en el marco del proceso de globalización y el neoliberalismo, que implica una constante redefinición de la política educativa como formadora de futuros profesionales.

Cabe destacar que, si bien encontramos muchas ponencias que comienzan con este tipo de planteo, en el presente nos centraremos en aquellos trabajos que lo hicieron de manera específica, entre los que podemos citar la ponencia de Gastrón (2004) sobre la importancia de las recomendaciones del Consejo de Decanos, en particular, el acuerdo sobre estándares e indicadores de calidad de la enseñanza de la Abogacía; Díaz (2005), en “¿Demasiados abogados?”, discute la formación respecto de la habilitación y propone un examen de Estado para acceder a la profesión; Salanueva (2000), quien reflexiona sobre la labor de la investigación en las facultades de Ciencias Jurídicas; González y Marano (2009), quienes discurren acerca de las notas comprendidas en el nuevo escenario para la enseñanza del Derecho (planes de estudios, gestión, investigación, posgrados).

Con planteos más generales y en referencia a la situación epocal, destacamos las lecturas sobre el escenario político que atraviesan las universidades, en trabajos como los de Cardinaux y González (2006), quienes desarrollan el planteo de Sousa Santos sobre las tres crisis de las universidades públicas, y Yaya Cáceres (2001), quien discute las relaciones entre la globalización y la política universitaria, compara con el modelo norteamericano y describe la propuesta de flexibilización curricular. Sobre aspectos económico-financieros, Martínez (2002) analiza las políticas de financiamiento en la Facultad de Derecho de la UNC, y Maziotti (2003) se centra en lo que debe hacerse en materia de asignación de recursos.

Paradójicamente, resulta novedoso en el ámbito de la comisión el análisis de las leyes universitarias argentinas, tarea que realiza Cristeche (2010), quien además cuestiona la autonomía universitaria en estos términos: “la alusión intencionada a la *autonomía universitaria* sirve para recalcar, siempre, *formas*, y en general esconde el *fondo* de la problemática. Suponiendo que la autonomía universitaria existe, por lo menos en su expresión más acotada, que es la jurídica, es el propio andamiaje legal objetivo el que le amputa sus proclamados atributos...” (el destacado pertenece al autor).

Para concluir este apartado, consideramos necesario detenernos en el trabajo de Brígido, Lista y Begala (2007), quienes relacionan la modernización de la enseñanza del Derecho con las recomendaciones realizadas en sucesivos momentos por organismos internacionales a los países emergentes para impulsar su desarrollo. Ejemplifican mediante programas como “Derecho y Desarrollo” (primera generación de reformas) que, a través de sus dos principales impulsores, la USAID y la Fundación Ford, intentaron producir cambios en la educación jurídica en América Latina, sin éxito. Asimismo aluden a las reformas de segunda generación, cuyo objetivo fue producir cambios en la estructura y el funcionamiento de la administración de justicia a través de organismos internacionales como BM y BID. Concluyen afirmando que estos programas no tuvieron éxito, ya que los abogados de América Latina estaban mucho menos comprometidos con el cambio de lo que se había creído y que el Derecho, en este contexto, podría ser un poderoso multiplicador del *statu quo* vigente.

Esta última afirmación podría ser contrastada con otros trabajos como los de Bianco y Marano (2008), en el que se alude a la configuración del

campo jurídico latinoamericano, caracterizado por la heterogeneidad, donde se reconoce tanto la existencia de un campo académico reproductor del discurso hegemónico como la emergencia de una perspectiva crítica y se plantea la necesidad de investigación empírica y reflexión sobre las características propias del campo. En esta línea, Vértiz (2010) lleva adelante una investigación sobre los abogados populares y sus formas de trabajo e intervención en América Latina.

Finalmente consideramos que, a pesar de que este eje se encuentra poco explorado, cuenta con una gran potencialidad y aparece como uno de los desafíos de este campo en construcción.

#### 4. REFLEXIONES FINALES

Tras haber realizado este largo recorrido podemos reconocer, en primer lugar, los valiosos aportes que se han hecho en los distintos congresos que permiten hablar del conocimiento acumulado y de la construcción de un campo, que aún se está conformando. En segundo lugar, se muestra la consolidación de algunos grupos que tienen continuidad en su temática y que han avanzado en sus planteos, grupos que al interior del campo van adquiriendo una posición que les permite valorizar su palabra hacia adentro y hacia afuera del mismo.

Retomando una de las preguntas que guiaron nuestras indagaciones sobre el trabajo interdisciplinario en la producción de la comisión, estamos en condiciones de afirmar que, en general, el peso de la interdisciplina puede vislumbrarse en dos aspectos: la cantidad y calidad de las ponencias colectivas, que representan casi la mitad de los trabajos presentados y la formación de los ponentes. En este último caso, aunque la mayoría son abogados, el resto de los participantes, sumados, representa casi la mitad de las autorías, con alta participación de pedagogos. Sin embargo, la construcción inter o transdisciplinaria del Derecho y la formación de los abogados como objeto de estudio no resulta predominante, sino que se aprecia como parte de las dificultades y desafíos de los equipos de investigación relevados.

Respecto de la dimensión internalista, sin dudas, la más abordada en los diez congresos, resalta como aspecto común la crítica a la enseñanza jurídica en tanto dogmática, cuestión compartida por todo el campo de

la Sociología Jurídica. Esa crítica parecería convertir a la Universidad en un ámbito de recontextualización más que de producción de conocimiento, como señala Pezzeta.

En forma particular, queremos señalar dos cuestiones. En primer lugar, la fuerte relación postulada entre contenido y forma corre el riesgo de abroquelar la realidad del aula, olvidando, por un lado, que toda selección didáctica es situacional y, en segundo lugar, que en toda aula hay procesos de construcción de aprendizajes en sentidos no esperados por las propuestas de enseñanza. Es así que, en la mayoría de los trabajos, se postula una continuidad *natural* entre enseñanza y aprendizaje, olvidando que son dos procesos *inter-in/dependientes*, con relativa autonomía. En este sentido, el concepto de formación como apuesta inconclusa, inacabada y, especialmente, incalculable (Antelo, 2005) ayudaría a conceptualizar estos procesos de forma menos rígida.

Por otro lado, podríamos hipotetizar que la mayor presencia de trabajos que enfatizan la cuestión de la enseñanza (por definición, de alcance áulico) por sobre propuestas de alcance institucional (por ej., en comparación, en otras áreas universitarias se visualiza mucha mayor preocupación por las cuestiones curriculares, entre ellas la reforma curricular) podría estar indicando dos cuestiones: en primer lugar, el bajo carácter integrado de las facultades de Derecho respecto a cuestiones estrictamente educativas (remarcamos esta diferencia porque podría señalarse una fuerte integración normativa e ideológica) por las características de adscripción de los docentes, tradicionalmente con dedicaciones simples, sin desarrollo de verdaderas carreras académicas. En segundo lugar, colocar el cambio o el mejoramiento en términos de enseñanza, es decir, en manos de los docentes en su dimensión pedagógica-didáctica, parece más viable que hacerlo con propuestas institucionales donde se ponen en juego más notoriamente la lucha por los espacios y el conflicto.

En relación con el eje que hemos llamado *externalista* o de relación de la universidad con el *afuera*, nos preguntamos qué tipo de relaciones piensan los autores de las ponencias analizadas entre la Universidad y los campos sociales a los que se encuentra relacionada, y principalmente cómo conciben la relación entre educación jurídica y realidad social. En este sentido, resulta interesante notar que un grupo mayoritario de ponencias detectan un *desajuste* de la formación jurídica tal como se desa-

rolla en el presente, en relación con *las demandas del afuera*. Es decir, tanto los contenidos como las formas de transmitirlos que adoptan las facultades de Derecho no estarían respondiendo a las necesidades de un afuera cambiante pero en términos generales conceptualizado como homogéneo.

Otro grupo de ponencias, sin embargo, ven en esa relación un *ajuste* de la formación jurídica a *determinados* intereses, en el marco de una pluralidad de intereses en pugna. Desde esta idea se conceptualiza a la enseñanza universitaria como una prolongación de las estrategias del poder, que conlleva una función de legitimación del orden social.

La construcción de un estado del arte permite resaltar, por contraposición, algunos temas no abordados/investigados, en las producciones de la comisión. Entre ellos, no encontramos continuidad en líneas de investigación sobre ponencias que traten la educación jurídica desde la perspectiva de género; así como tampoco el impacto de la tecnología en la educación jurídica, temática que sí resulta abordada en otras áreas disciplinares.

Tampoco hay trabajos que conecten la formación de los abogados y la incidencia que ésta posee ante las dificultades de los grupos de culturas diversas para hacer valer sus derechos, entre ellos, los derechos de los pueblos originarios, el derecho a la elección sexual, el no acceso al derecho de los grupos desaventajados. Así como tampoco hay producción sobre el rol de instituciones como la Iglesia en la construcción de argumentaciones del campo jurídico.

Quizás la deuda pendiente es la falta de articulación entre distintos centros de investigación. Se vislumbran temas centrales de interés en diferentes universidades, hay temas que se mantienen así como metodologías de investigación, pero no proyectos comunes de investigación que permitan comparar experiencias locales y dar un diagnóstico a nivel nacional. Consideramos que no solamente habría que compartir la práctica de investigación sino concretar trabajos que crucen la tarea de campo y la reflexión teórica que se realiza en las diferentes universidades o centros de investigación. Otra tarea que presenta desafíos es dialogar acerca de los temas o problemas a investigar, es decir, discutir una agenda de investigación para la formación de abogados y la enseñanza jurídica.

En idéntico sentido, pensamos que éste es un ámbito apropiado para debatir colectivamente la tensión que pone de manifiesto la posibilidad de autonomía del campo de conocimiento de la Sociología Jurídica y la necesidad de interdisciplinariedad que requiere un abordaje crítico del Derecho y su enseñanza.

## BIBLIOGRAFÍA

- ANTELO, Estanislao (2005), "Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar", en FRIGERIO, G. y G. DIKER, *Educación: ese acto político*, Buenos Aires, Del estante-CEM.
- BOURDIEU, Pierre (1990), "Algunas propiedades de los campos", en *Sociología y Cultura*, México, Grijalbo.
- BOURDIEU, Pierre (2000), *La fuerza del Derecho*, Uniandes, Instituto Pensar, Siglo de Editores. Colección Nuevo Pensamiento Jurídico.
- CLARK, Burton (1987), *El sistema de educación superior*, México, Nueva Imagen.
- DE SOUSA SANTOS, Boaventura (2009), *Sociología Jurídica crítica: para un nuevo sentido común en el derecho*, Madrid, Trotta.
- FUCITO, Felipe (1999), *Sociología del Derecho. El orden jurídico y sus condicionantes sociales*, 2ª ed. act., Buenos Aires, Universidad.
- GONZÁLEZ, Manuela G., M. Gabriela MARANO, Carola BIANCO (a); M. Cecilia CARRERA e Inés BERISSO (2010), "Estado del arte de la educación jurídica a diez años del Primer Congreso de Sociología Jurídica", en *XI Congreso Nacional y I Latinoamericano de Sociología Jurídica*, Facultad de Derecho, UBA, 7-9 de octubre.

## PONENCIAS CITADAS EN EL ARTÍCULO

- ABRIL, Ernesto (2001), "Sociología Jurídica y formación jurídica", en *II Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, UNC, 8-10 de noviembre.
- ÁLVAREZ, Graciela E. (2006), "La enseñanza del discurso jurídico oral y escrito en la carrera de Abogacía", en *VII Congreso Nacional de Sociología Jurídica*. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP, 9-11 de noviembre.
- AMIETTA, Santiago y Sebastián VIQUEIRA (2005), "Publicidad de servicios jurídicos y la emergencia de una mentalidad empresarial en los abogados", en *VI Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Facultad de Derecho, UBA, noviembre de 2005.

- ANIJOVICH, Rebeca, Graciela CAPPELLETTI, Silvia MORA y María José SABELLI (2006), "La formación de docentes reflexivos", en *VII Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP, 9-11 de noviembre.
- BABIJ, Paula, Mariana BAIMLER, Inés CESANELLI, Norma GONZÁLEZ, Gabriela GUREVICH, Lorena QUIROGA y Valeria VILLALBA FERNÁNDEZ (2003), "El compromiso social y el estudiante de Derecho de la UBA", en *IV Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, UNT, 13-15 de noviembre.
- BATISTA, Alejandro (1999), "Problemática del ingreso a la universidad. La experiencia de la carrera de Abogacía de la UNLP", en *Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP, 2-4 de noviembre.
- BATISTA, Alejandro y Fabián TRUPPA (2001), "Nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC's) en el ámbito de la educación superior. En la búsqueda de un modelo colaborativo e integrador", en *II Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, UNC, 8-10 de noviembre.
- BATISTA, Alejandro (2010), "El lugar de la tecnología en la formación de los operadores jurídicos", en *XI Congreso Nacional y I Latinoamericano de Sociología Jurídica*, Facultad de Derecho, UBA, 7-9 de octubre.
- BATTILANA, Lorena, María Julia BRISABOA, Bárbara CHAZARRETA, Natalia ESPÍNDOLA, Julieta GALLEGO, Sabrina GARCÍA GIACHÉ (2008), "Propuestas críticas para la enseñanza y la investigación en la Facultad de Derecho", en *IX Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Facultad de Derecho, UNR, 13-15 de noviembre.
- BEGALA, Silvana y Carlos Alberto LISTA (2009), "La Sociología Jurídica en Argentina. La enseñanza universitaria a nivel de grado", en *IX Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, noviembre.
- BERGOGLIO, María Inés (2005), "Cambios en la profesión jurídica en América Latina", en *VI Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Facultad de Derecho, UBA, noviembre de 2005.
- (2005), "Nuevos discursos profesionales en las grandes empresas jurídicas latinoamericanas", en *VI Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Facultad de Derecho, UBA, noviembre de 2005.
- BERISSO, Inés (2003), "La elección de cátedra para rendir: preferencias y motivos de los alumnos de Derecho-UNLP", en *IV Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, UNT, 13-15 de noviembre.

BERISSO, Inés, Carola BIANCO y Florencia DEMARCHE (2004), “Primer año en capilla: encuesta a los alumnos”, en *V Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas, UNLPam, t. II.

BERISSO, Inés, Cecilia CARRERA y Florencia DEMARCHE (2005), “El curso Introductorio a la carrera de Abogacía de la UNLP. La visión de los docentes”, en *VI Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Facultad de Derecho, UBA, noviembre de 2005.

BERISSO, Inés, Florencia DEMARCHE y Cristian FURFARO (2007), “Ingresantes a cursar (santo remedio)... ¡la capilla terminó!”, en *VIII Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNL, 22-24 de noviembre.

– (2008), “Reflexiones sobre las clases tradicionales e innovadoras en la carrera de Abogacía”, en *IX Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Facultad de Derecho, UNR, 13-15 de noviembre.

BIANCO, Carola (2005), “Tensión y extensión universitaria. El modo en que la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP instituye sus lazos con la comunidad”, en *VI Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Facultad de Derecho, UBA, noviembre.

BIANCO, Carola y Gabriela MARANO (2008), “La formación de los abogados y la lucha por el Derecho. Apuntes para la vinculación entre la constitución del campo jurídico en el contexto latinoamericano y la enseñanza del Derecho. El caso de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP”, en *IX Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Facultad de Derecho, UNR, 13-15 de noviembre.

BIANCO, Carola y María Cecilia CARRARA (2006), “Algunas representaciones sociales acerca del rol de docentes y alumnos y su operatividad en el aula de derecho”, en *VII Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP, 9-11 de noviembre.

BIANCO, Carola, Inés BERISSO y Florencia DEMARCHE (2004), “Primer año en capilla. Lo que dicen las normas y lo que opinan los profesores”, en *V Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas, UNLPam, tomo II.

BIANCO, Carola, María Belén DELADINO, Cristian FURFARO, Manuela LÓPEZ, Isabel MARCHUETA y Diego ROBLES (2009), “Los planes de estudios de las carreras de Abogacía de la provincia de Buenos Aires: análisis comparativo”, en *X Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, UNC, noviembre.

- BRÍGIDO, Ana María y Adriana TESSIO CONCA (2004), "Los abogados en el ejercicio de la profesión y su perspectiva sobre la formación profesional", en *V Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas, UNLPam, tomo II.
- BRÍGIDO, Ana María y Carlos LISTA (2006), "La enseñanza jurídica y el proceso de evaluación para la selección de funcionarios del Poder Judicial de Córdoba", en *VII Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP, 9-11 de noviembre
- BRÍGIDO, Ana María, Isabel MANASSERO y Adriana TESSIO (2005), "El discurso moral en la enseñanza jurídica: la percepción de los abogados litigantes", en *VI Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Facultad de Derecho, UBA, noviembre de 2005.
- BRÍGIDO, Ana María, Carlos A. LISTA y Silvana BEGALA (2007), "Las reformas en el Poder Judicial, un desafío a la enseñanza jurídica que ofrece la universidad", en *VIII Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNL, 22-24 de noviembre.
- CAMPISI, Andrea Paola, Agustín PUPPIO y Pablo Martín MERCADO (2009), "La problemática epistemológica en la investigación jurídica. Una lectura crítica de Habermas y Luhmann", en *X Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, UNC, noviembre.
- CARDINAUX, Nancy y Manuela GONZÁLEZ (2002), *El Derecho que debe enseñarse*, en *III Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Facultad de Derecho, UBA, 7-9 de noviembre.
- (2005), "La evaluación durante el ingreso y el primer año de la carrera de Abogacía de la Universidad Nacional de La Plata", en *VI Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Facultad de Derecho, UBA, noviembre de 2005.
  - (2006), "Tres crisis de las universidades públicas: su impacto sobre el perfil del estudiante de Derecho", en *VII Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP, 9-11 de noviembre.
- CARDINAUX, Nancy Susana y Ana KUNZ (2003), "La comprensión en las Ciencias Sociales", en *IV Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, UNT, 13-15 de noviembre.
- CARDINAUX, Nancy y María Laura CLÉRICO (2003), "La huella del Derecho", en *IV Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, UNT, 13-15 de noviembre.
- CARRERA, María Cecilia y Carola BIANCO (2007), "Algunos aportes para pensar conexiones entre las prácticas de enseñanza del Derecho y la función

- social de la universidad pública”, en *VIII Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNL, 22-24 de noviembre.
- CARRERA, María Cecilia, María Paula YANO, Francisco VÉRTIZ y Natalia ZUDAIRE (2009), “La formación de abogados en los ‘80. Reformas curriculares y debates institucionales”, en *X Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, UNC, noviembre.
- CLÉRICO, Laura, Andrea JUDITH MOLINARI, Germán Gonzalo ÁLVAREZ, Violeta CANGGIANELLI, Nancy CARDINAUX, Karina Beatriz MARZOA, Guillermo Ramón RUIZ, Juan Antonio SEDA y Verónica STAROWLANSKY (2003), “Rupturas y continuidades en las reglamentaciones de la carrera docente: hacia una reconstrucción de la historia de la carrera docente de la Facultad de Derecho de la UBA como proyecto educativo”, en *IV Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, UNT, 13-15 de noviembre.
- CRISTECHE, Mauro (2010), “La ley y el orden. Una excursión por las leyes universitarias argentinas”, en *XI Congreso Nacional y I Latinoamericano de Sociología Jurídica*, Facultad de Derecho, UBA, 7-9 de octubre.
- DEMARCHE, Florencia e Inés BERISSO (2006), “Rendir libre. Una experiencia cada vez más atípica”, en *VII Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP, 9-11 de noviembre.
- DEMARCHE, Florencia, Carola BIANCO e Inés BERISSO (2004), “Primer año en capilla: descripción a partir de las actas”, en *V Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas, UNLPam, t. II.
- FERRO, Cristina (2009), “Enseñar Sociología en la Facultad de Derecho. Una clase reflexiva; la comprensión, el uso activo del conocimiento y la educación basada en competencia”, en *X Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, UNC, noviembre.
- FISCHMAN, Fernando y Juan Antonio SEDA (2007), “La enseñanza del Derecho en la Universidad de Buenos Aires. Propuesta de investigación desde una perspectiva antropológica”, en *VIII Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNL, 22-24 de noviembre.
- FOA TORRES, Jorge Gabriel (2009), “Epistemología de la ciencia jurídica: ¿dialectizar la dogmática?”, en *X Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, UNC, noviembre.
- FORNASERO, Stella, Lilian MARTELLA y Graciela TUMINI (2006), “El alumno universitario recursante”, en *VII Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP, 9-11 de noviembre.

- FURFARO, Cristian Andrés (2009), "La extensión universitaria en las facultades de derecho: programas de alfabetización jurídica y concepción extensionista", en *X Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, UNC, noviembre.
- (2010), "La alfabetización jurídica entre líneas: un estado del arte sobre la enseñanza del Derecho en sectores no universitarios", en *XI Congreso Nacional y I Latinoamericano de Sociología Jurídica*, Facultad de Derecho, UBA, 7-9 de octubre.
- GASTRÓN, Andrea L. (2004), "Algunas reflexiones acerca del proceso formativo y evaluativo en las facultades de derecho", en *V Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas, UNLPam, t. II.
- GERLERO, Mario, María Florencia GÓNGORA, Gonzalo PEÑAS y Valeria HUENCHIMAN (2003), "Docentes universitarios y el modelo de la gestión de calidad", en *IV Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, UNT, 13-15 de noviembre.
- GÓMEZ, Alejandra Josefina (2008), "La enseñanza de la Sociología a partir del análisis reflexivo de los grandes dilemas que surgen de las teorías", en *IX Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Facultad de Derecho, UNR, 13-15 de noviembre.
- GONEM MACHELLO, Graciela N. (2008), "Consideraciones sobre la importancia de la educación, la enseñanza universitaria y la investigación jurídica", en *IX Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Facultad de Derecho, UNR, 13-15 de noviembre.
- GÓNGORA, María Florencia y Valeria M. HUENCHIMAN (2005), "El perfil docente en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata", en *VI Congreso Nacional de Sociología Jurídica*.
- GONZÁLEZ, Manuela G. y Olga SALANUEVA (2003), "La docencia universitaria: género y enseñanza en las facultades de derecho", en *IV Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, UNT, 13-15 noviembre; Facultad de Derecho, UBA, noviembre de 2005.
- GONZÁLEZ, Manuela G. y Nancy CARDINAUX (2004), "El proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación en la FCJyS-UNLP", en *V Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas, UNLPam, t. II.
- (2005), "Ingreso irrestricto vs. ingreso limitado. ¿Igualdad = equidad?", en *VI Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Facultad de Derecho, UBA, noviembre de 2005.

ESTADO DEL ARTE DE LA EDUCACIÓN JURÍDICA A DIEZ AÑOS DEL CONGRESO NACIONAL DE SOCIOLOGÍA JURÍDICA

GONZÁLEZ – MARANO – BIANCO – CARRERA

GONZÁLEZ, Manuela G. y Olga SALANUEVA (2003), (2007), “El estado del arte en la investigación: el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata”, en *VIII Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNL, 22-24 de noviembre.

– (2008), “La relación áulica: voces declamatorias, miradas ausentes”, en *IX Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Facultad de Derecho, UNR, 13-15 de noviembre.

GONZÁLEZ, Manuela G. y María Gabriela MARANO (2009), “Un nuevo escenario para la enseñanza del Derecho”, en *X Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, UNC, noviembre.

GRHAL, Sandra (2000), “Formación del abogado e inserción profesional en la comunidad”, en *Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP, 2-4 de noviembre.

IRIBARNE, Héctor Pedro, José Abram LUJÁN, Marcelo Javier SALOMONE FREIRE (2002), “La enseñanza del Derecho. La necesaria consideración de los problemas concretos de la comunidad a la luz de los derechos fundamentales. Objeto de la formación de los hombres de Derecho”, en *III Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Facultad de Derecho, UBA, 7-9 de noviembre.

LISTA, Carlos (2000), “La construcción de la conciencia jurídica: los objetivos educativos y la formación del abogado”, en *Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP, 2-4 de noviembre.

– (2001), “Ingreso, matrícula y egreso de las carreras de Abogacía de Argentina: tendencias y perspectivas”, en *II Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, UNC, 8-10 de noviembre.

– (2004), “Raíces míticas del discurso jurídico”, en *V Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas, UNLPam, t. II.

– “El discurso instruccional de la enseñanza jurídica: tensiones entre la racionalidad instrumental y valorativa”, en *VI Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Facultad de Derecho, UBA, noviembre de 2005.

– (2006), “La investigación en la formación de los abogados: reflexiones críticas”, en *VII Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP, 9-11 de noviembre.

LISTA, Carlos y Silvana BEGALA (2002), “La presencia del mensaje educativo en la conciencia de los estudiantes: resultados de la socialización en un modelo dominante”, en *III Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Facultad de Derecho, UBA, 7-9 de noviembre.

- LISTA, Carlos y Silvana BEGALA (2002), (2005), "El discurso regulativo de la enseñanza jurídica: tensiones entre lo instrumental y valorativo, en *VI Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Facultad de Derecho, UBA, noviembre de 2005.
- MANZO, Mariana (2008), "Nuevas perspectivas de educación jurídica en el mundo globalizado", en *IX Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Facultad de Derecho, UNR, 13-15 de noviembre.
- MARASCHIN, Claudio (2008), "Direito e literatura: uma análise interdisciplinar do fenômeno jurídico a partir dos textos literários (uma contribuição para o aprimoramento do uso da literatura na estrutura curricular dos cursos de Direito)", en *IX Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Facultad de Derecho, UNR, 13-15 de noviembre.
- MARTÍNEZ, Luis Fernando (2002), "La Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Córdoba, financiamiento y otros datos a tener en cuenta en épocas de crisis", en *III Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Facultad de Derecho, UBA, 7-9 de noviembre.
- MARTÍNEZ TAGLE, José I. (2004), "El modelo de dominancias cerebrales de Ned Hermann. Su aplicación a la enseñanza del Derecho", en *V Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas, UNLPam, t. II.
- MAZZIOTTI, Ana y María Rita ROMANO (2003), "Economía y educación", en *IV Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, UNT, 13-15 de noviembre.
- NADALINI, Gustavo y María A. ZANETTI (2006), "El ingreso a la carrera de Abogacía", en *VII Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP, 9-11 de noviembre.
- ORLER, José y Mariela FORTUNATO (2008), "La formación de investigadores en el campo del Derecho. La materia Epistemología y Metodología de la Investigación en el Profesorado en Ciencias Jurídicas de la UBA. Breves notas de campo", en *IX Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Facultad de Derecho, UNR, 13-15 de noviembre.
- PEZZETTA, Silvina (2008), "El discurso jurídico recontextualizado en la Facultad de Derecho de la UNR. Análisis de dos materias del Ciclo Básico", en *IX Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Facultad de Derecho, UNR, 13-15 de noviembre.
- RÍOS, Graciela (2006), "Duración real de los estudios universitarios y factores que influyen", en *VII Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP, 9-11 de noviembre.

- RIVAS, Liliana Amanda (2006), "Políticas públicas y enseñanza jurídica. La influencia de la criminología crítica en la elaboración de la política criminal", en *VII Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP, 9-11 de noviembre.
- ROBLEDO, Diego (2009), "La enseñanza del Derecho a través de la teatralización de casos jurídicos, una propuesta desde las experiencias áulicas", en *X Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, UNC, noviembre.
- RUIZ, Guillermo, Gonzalo ÁLVAREZ, Karina MARZOA, Martha RODRÍGUEZ, Matías GOMAR, Susana SCHOO (2006), *VII Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP, 9-11 de noviembre.
- RUIZ, Guillermo (2010), "La integración de la investigación científica dentro del diseño curricular de la carrera de Abogacía de la UBA", en *XI Congreso Nacional y I Latinoamericano de Sociología Jurídica*, Facultad de Derecho, UBA, 7-9 de octubre.
- SALANUEVA, Olga L. (2000), "La labor de la investigación en las facultades de ciencias jurídicas", en *Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP, La Plata, 2-4 de noviembre.
- SÁNCHEZ, Mariana N. (2005), "Género y profesión jurídica", en *VI Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Facultad de Derecho, UBA, noviembre de 2005.
- SEDA, Juan Antonio, María Noel FERNÁNDEZ CARRANZA, Sabrina Laura CORONEL (2007), "Enseñanza del Derecho desde un proyecto de extensión universitaria", en *VIII Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNL, 22-24 de noviembre.
- SERÚ, Pablo Matías (2006), "La cátedra universitaria: algunas interpelaciones organizacionales y su resignificación", en *VII Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP, 9-11 de noviembre.
- SIECKMAN, Jan-R. (2005), "La Sociología del Derecho en la formación jurídica", en *VI Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Facultad de Derecho, UBA, noviembre de 2005.
- STRASBERG, Julieta (2004), "Los medios alternativos de resolución de conflictos y su vinculación con las políticas institucionales estatales universitarias en tiempos de posmodernidad", en *V Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas, UNLPam, t. II.
- SUÁREZ LARRABURE, María Dolores (2002), "Evaluaciones institucionales de una facultad de derecho pública", en *III Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Facultad de Derecho, UBA, 7-9 de noviembre.

- SUÁREZ LARRABURE, María Dolores (2003), “Desarrollo de destrezas del estudiante de Derecho como ciudadano comprometido”, en *IV Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, UNT, 13-15 de noviembre.
- SUÁREZ LARRABURE, Dolores (2004), “La extensión: camino a la socialización jurídica”, en *V Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas, UNLPam, t. II.
- SUÁREZ LARRABURE, María Dolores (2007), “La extensión: una experiencia sistémica: formación de formadores en mediación escolar”, en *VIII Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNL, 22-24 de noviembre.
- TESSIO CONCA, Adriana (2003), “Código y reglas en el proceso de formación profesional. Experiencias académicas de los estudiantes de Abogacía de la Universidad Nacional de Córdoba”, en *IV Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, UNT, 13-15 de noviembre.
- TESSIO CONCA, Adriana y María Teresa BOSSIO (2001), “La práctica pedagógica en la Facultad de Derecho: un análisis desde la perspectiva de Basil Bernstein”, en *II Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, UNC, 8-10 de noviembre.
- THURY CORNEJO, Valentín (2008), “El cine, ¿nos aporta algo diferente para la enseñanza del Derecho?”, en *IX Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Facultad de Derecho, UNR, 13-15 de noviembre.
- VILLALPANDO, Waldo (2008), “La formación del jurista”, en *IX Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Facultad de Derecho, UNR, 13-15 de noviembre.
- VISTALLI, Marta y Ramiro GARROCHO (2003), “Innovaciones en la enseñanza del Derecho”, en *IV Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, UNT, 13-15 de noviembre.
- WOLTER, Teresa (2001), “Las profesiones jurídicas y la enseñanza del Derecho en la UNLP”, en *II Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, UNC, 8-10 de noviembre.
- (2002), “Las profesiones jurídicas y la enseñanza del Derecho de la UNLP”, en *III Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Facultad de Derecho, UBA, 7-9 de noviembre.
- WOLTER, Teresa Beatriz (2006), “La diversidad cultural como eje transversal, en el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario”, en *VII Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP, 9-11 de noviembre.

ESTADO DEL ARTE DE LA EDUCACIÓN JURÍDICA A DIEZ AÑOS DEL CONGRESO NACIONAL DE SOCIOLOGÍA JURÍDICA

GONZÁLEZ – MARANO – BIANCO – CARRERA

ZUDAIRE, Natalia (2004), “El plan de estudios y el Derecho que quiere enseñarse (Algunas reflexiones sobre el intento de reforma en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP)”, en *V Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas, UNLPam, t. II.

ZUDAIRE, Natalia Andrea (2006), “El ingreso a la Universidad. La decisión judicial y el tratamiento periodístico”, en *VII Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP, 9-11 de noviembre.

Fecha de recepción: 17-03-2011.

Fecha de aceptación: 16-06-2011.

## **La Unión Universitaria de Buenos Aires y Córdoba en las peregrinaciones patrióticas a la Casa Histórica de Tucumán. Dramatización del pasado y sacralización de la Nación a fines del siglo XIX**

MARCELA VIGNOLI\*

### RESUMEN

Este trabajo se propone explorar las estrategias desplegadas por un espacio de sociabilidad de índole cultural en Tucumán que, a fines del siglo XIX, desarrolló una serie de tareas relacionadas con la construcción de un imaginario cívico-nacional. A lo largo de esta investigación estudiaremos los vínculos establecidos entre este ámbito y la Unión Universitaria de Córdoba y Buenos Aires quienes organizaron una serie de festejos patrios en conjunto con la asociación tucumana. "Las peregrinaciones patrióticas de la juventud", realizadas a lo largo de la década de 1890, que tuvieron como propósito evocar la Independencia, sirvieron de ese modo a una doble inquietud: por un lado, despertar el patriotismo argentino entre los tucumanos pero, por otro, poner de relevancia la importancia de la historia de la provincia en el gran relato nacional.

Asimismo, estos eventos también fueron utilizados como una herramienta de denuncia o legitimación política respecto de la importancia que otorgaron (y el lugar que ocuparon) las distintas administraciones del Estado provincial en estos festejos patrios.

### PALABRAS CLAVE

*Festejos patrios - Tucumán - Peregrinaciones patrióticas.*

\* Licenciada en Historia, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán. Especialista en Ciencias Políticas con proyección en Argentina y América Latina ISES (Conicet-UNT).

### **ABSTRACT**

This paper will explore the strategies deployed by a space of sociability of a cultural nature in Tucumán that in the late nineteenth century developed a series of tasks related to the construction of a civic-national imaginary. Throughout this research study the linkages between this area and the University Union of Córdoba and Buenos Aires who organized a series of patriotic celebrations in conjunction with the association of Tucumán. "Patriotic youth pilgrimages", performed throughout the 1890's, it served to evoke independence, thereby serving a dual concern: on the one hand, to wise patriotism among Tucumán Argentina, but on the other hand to highlight the importance of the history of the province in the great national story.

Furthermore, these events were also used as a tool of denunciation or political legitimacy to the importance that gave (and the place) the various state administrations in these patriotic provincial celebrations.

### **KEYWORDS**

*Patriotic celebrations - Tucumán - Patriotic pilgrimages.*

El proceso de construcción de un imaginario nacional en Argentina se dio a través de la promoción de una serie de factores identitarios entre la población. Esta tarea, que emprendió con gran celeridad el Estado durante las dos últimas décadas del siglo XIX, contó con una serie de herramientas que provenían sobre todo de la enseñanza de la historia. Por medio de ésta los valores cívicos debían inculcarse a través de la educación en todos sus niveles. En efecto, la construcción de una idea de pertenencia común a la Nación argentina se reforzó mediante la simbología dispuesta a este fin, celebraciones patrias, fiestas cívicas, construcción de monumentos y una intensa labor historiográfica que apuntaló la creación de una conciencia histórica y nacional.

A lo largo del país no sólo la educación formal apoyó esta iniciativa, sino que se fueron creando una serie de centros dedicados al estudio de la cultura, de las ciencias y de la historia que, si bien partieron de iniciativas privadas, fueron progresivamente reconocidas y utilizadas por el Estado en la construcción de ese imaginario nacional.

Durante la segunda mitad del siglo XIX se creaban, en Tucumán, dos instituciones educativas nacionales en el marco del despliegue del naciente Estado central, la Escuela Normal y el Colegio Nacional, inaugurados en 1865 y 1875, respectivamente. En un contexto nacional y provincial signado por el analfabetismo,<sup>1</sup> la creación de una institución educativa formadora de maestros, como era el caso de la Escuela Normal, significó contar con un número mayor de educadores diplomados. Estos “especialistas” en educación contribuyeron, a la vez que a educar, a tematizar y hacer visibles cuestiones vinculadas con el mundo educativo. Asimismo, generaron prácticas novedosas de sociabilidad en la provincia al crear centros y asociaciones estrechamente vinculados al conocimiento y el aprendizaje. La creación de la Sociedad Sarmiento, en 1882, fue una manifestación de la necesidad de estos jóvenes de contar con un espacio donde canalizar sus inquietudes de conocimiento.

Las asociaciones creadas por jóvenes vinculados a instituciones educativas constituyeron una práctica habitual en la sociedad argentina de fines del siglo XIX. Sobre este proceso escribió Joaquín V. González, quien dedicó algunas páginas a considerar la proliferación de asociaciones creadas por estudiantes secundarios en nuestro país, a las que llamó *Sociedades de adolescentes*. Para este observador de su tiempo, la creación de estos ámbitos era una consecuencia de la falta de respuesta de las instituciones escolares a las demandas de sus alumnos por la exaltación patriótica y el ensayo de sus aptitudes literarias.

La presencia del maestro y del Estado en su “alta misión directiva de la nacionalidad” podría haber encauzado los anhelos de estos jóvenes, pero más aún utilizar estas formaciones que asumían características “espontáneas, irregulares y dispersas” para “las cosas del espíritu y de la civilización”. Consideraba que las asociaciones de jóvenes aparecían como parte del estímulo dado por la enseñanza de la historia en las escuelas, pero se creaban independientes y separadas de las instituciones educa-

<sup>1</sup> De acuerdo a los datos proporcionados por la Oficina de Estadísticas General de la Provincia para el año 1882, la población en condiciones de recibir educación elemental ascendía a 32.302, pero sólo 6.322 niños (un 20% del total) asistían a la escuela, mientras el resto no sabía leer ni escribir. *Registro Estadístico de la Provincia de Tucumán*, Buenos Aires, Coni, 1884, pp. 115-116.

tivas. Por lo tanto, la escuela había fracasado en esta tarea, y quienes integraban las asociaciones lo hacían porque “no sienten satisfechas las necesidades de la inteligencia, y buscan afuera y entre ellos mismos la cantidad de enseñanza que en la escuela les falta”. Lo que inquietaba al intelectual y político era el porvenir de estos centros, pero en particular el de la juventud que en ellos se congregaba. La escuela no sólo no contenía a quienes estaban en sus aulas, sino que una vez que se formaban estas asociaciones se podía advertir que también había fracasado en otros aspectos de la enseñanza:

“Y si fijamos la atención en que los nombres elegidos son casi siempre contemporáneos, sobre los cuales aún no ha fallado siquiera la generación que luchó o vivió con ellos, iremos más adelante en nuestra consecuencia silogística, y diremos que la educación patriótica de nuestros colegios no enseña a los jóvenes a discernir la justicia comparativa, no les enseña a conocer el verdadero concepto de la gloria, no les enseña en fin, a ser *posteridad* para los pasados sucesos”.<sup>2</sup>

Las palabras de Joaquín V. González hacían referencia, en 1894, a la proliferación de asociaciones conformadas por estudiantes secundarios que, hacia fines del siglo XIX y principios del XX, se multiplicaron y, en la mayoría de los casos, se extinguieron con la misma rapidez.<sup>3</sup> Hilda Sábato destacó que la existencia de agrupaciones más efímeras “...aspiraban no solamente a cumplir con sus objetivos específicos sino a ins-

<sup>2</sup> GONZÁLEZ, Joaquín V., *Problemas escolares (1894-1899). Obras Completas*, vol. XIII, La Plata, Universidad Nacional de La Plata, 1935, pp. 259-262.

<sup>3</sup> Para Lilia Ana Bertoni, la proliferación de “asociaciones patrióticas de la juventud” durante la década del 1890 fue estimulada por la enseñanza de la historia en los colegios. Algunos ejemplos de estos espacios fueron el “Centro Pro Sarmiento”, el “Centro José Mármol”, el “Centro Goyena” y el “Centro Nicolás Avellaneda” que, a fines del siglo XIX, “se ocupaban de recordar los aniversarios del prócer inspirador, colocaban placas conmemorativas y realizaban homenajes públicos” (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, p. 281). De estas asociaciones sabemos que el “Centro Goyena” entabló contacto con la Sociedad Sarmiento con motivo de la peregrinación patriótica organizada por ésta para el 9 de julio de 1894. Asimismo, la asociación tucumana tomó contacto con bibliotecas y librerías del país.

cribirse en el movimiento progresivo que suponía el asociacionismo como propuesta general".<sup>4</sup>

González describía las asociaciones que se creaban para rendir homenaje a una figura conocida y honrada por todos los miembros a través de la realización de un acto patrio o el emplazamiento de un monumento que recordara al personaje que había dado nombre al espacio. Muchas de estas asociaciones sólo perseguían ese objetivo y, una vez cumplido, terminaban desapareciendo.

Sin embargo, la reflexión de Joaquín V. González iba más allá al cuestionar la apropiación del pasado reciente que hacían estos estudiantes, que pretendían crear centros literarios o patrióticos, que corrían el riesgo de ser instrumentos de alguna facción política.

En este marco de exaltación patriótica de la juventud, durante la última década del siglo XIX, los jóvenes estudiantes, secundarios y universitarios de Buenos Aires y Córdoba, asistieron a una serie de peregrinaciones que recorrían los escenarios patrióticos del país.<sup>5</sup>

Los lugares elegidos intentaban recrear la mística que generaba el pasado heroico, así como también aportaban elementos para construir una memoria histórica que acompañaba la tarea de la educación en los valores cívicos y patrióticos. Para Lilia Ana Bertoni, "la iniciativa de la peregrinación era el resultado de la demanda de la hora: la exteriorización del patriotismo por los jóvenes estudiantes".<sup>6</sup>

Hacia 1890, la Sociedad Sarmiento se conformó como un espacio cultural legitimado y prestigiado, cuya reputación se consolida con una serie de estrategias tendientes a la construcción de un imaginario cívico-nacional, con una impronta regional explícita, que recibe el aporte y el reconocimiento del Estado provincial y nacional. Estas estrategias se

<sup>4</sup> Esta autora se refiere a comisiones y comités con fines específicos como homenajear a una figura pública, erigir estatuas y monumentos, o la recaudación de fondos para alguna causa (SÁBATO, Hilda, *La política en las calles: Entre el voto y la movilización, Buenos Aires 1862-1880*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes, 2004, p. 64).

<sup>5</sup> En 1891 se trasladaron a Mendoza; en 1893 se movilizaron en Buenos Aires y se trasladaron a Tucumán; en 1894 fueron a Salta; en 1895 volvieron a Tucumán, reunión que se repetiría en 1898; otros lugares elegidos para estas peregrinaciones fueron el Convento de San Lorenzo, Yapeyú y Rosario (cfr. BERTONI, *Patriotas...* cit.).

<sup>6</sup> BERTONI, *Patriotas...* cit., p. 277.

reflejaron en la realización de concursos literarios que incentivaban el estudio de la historia nacional, la custodia de monumentos nacionales como la Casa de la Independencia, la organización de festejos patrios, de las denominadas “peregrinaciones patrióticas de la juventud”, y las gestiones realizadas para construir monumentos recordatorios de próceres.

En 1893, la Asociación se dispuso, tal como ocurriera en años anteriores, a organizar los festejos del 9 de julio.<sup>7</sup> Para comenzar con la organización, la Sociedad Sarmiento emitió una proclama en la que invitaba a los habitantes de la ciudad a participar del festejo del siguiente modo:

“La Sociedad Sarmiento, poseída de patriótico entusiasmo (...) ha resuelto solicitar el concurso de todos los habitantes de esta ciudad (...) A los argentinos patriotas á (sic) los amantes de su país, á (sic) aquéllos que se engrandecen con sus glorias, se dirige principalmente este llamativo; al humilde obrero, á (sic) aquél de mano encallecida por el trabajo diario que siempre ha estado dispuesto á empuñar el arma de guerra en defensa de nuestra nacionalidad, pedírosle también esta manifestación de patriotismo (...) También se dirige (sic) este llamado á todos los extranjeros (sic) sin distinción de nacionalidad, á esos hombres que nos traen las artes, las industrias (...) Son los miembros de la Sociedad Sarmiento, argentinos en su mayoría, que miran en los extranjeros (sic) unos colaboradores eficientes del progreso común, los que se dirijen (sic) a ellos, en prueba de confraternidad...”<sup>8</sup>

Como vemos, en esta convocatoria se incluía también a los extranjeros. La presencia de estos sectores en los festejos, a medida que avanza la década, ganaría en protagonismo. En efecto, para el 9 de julio de 1898, como se verá más adelante, la colonia española estuvo representada por

<sup>7</sup> El 9 de julio de 1816, un congreso reunido en San Miguel de Tucumán declaró la “independencia de las Provincias Unidas de Sudamérica”, fecha que quedó luego instituida como de la independencia argentina. En 1892, los socios se dirigieron a los vecinos de la ciudad en las zonas cercanas a la Plaza Independencia para colocar banderas en el exterior de sus casas. Para realizar esta tarea se dividieron en ocho grupos de dos miembros cada uno que se encargaban de embanderar las viviendas. Además de esto, se realizaron misas, se dieron discursos y se organizó un pequeño desfile por las principales calles de la ciudad.

<sup>8</sup> *La Sociedad Sarmiento y la Unión Universitaria en las fiestas julias*, Tucumán, Tipografía del Bazar Argentino, 1893, pp. 4-5.

Paulino Rodríguez Marquina, para dar un discurso alusivo a la fecha en representación de los españoles residentes en la provincia.

La organización de este evento formaba parte de una serie de tareas que la Sociedad Sarmiento venía desempeñando desde hacía varios años. Entre éstas cabe destacar que, durante el mismo año, realizó una serie de gestiones frente a los poderes públicos para encargarse de custodiar monumentos nacionales. Se trató en ese caso de "...solicitar del Ministerio del Interior la superintendencia sobre el salón en que se juró la independencia argentina (...) y a la autoridad respectiva, análogo encargo respecto a la estatua del General Belgrano, situada en la Plaza Independencia, como asimismo de la columna conmemorativa de la Batalla de Chacabuco".<sup>9</sup>

Esta tarea se complementaba con un trabajo de investigación histórica sobre el pasado provincial que algunos miembros llevaban adelante. En particular, en esta etapa se destacó José R. Fierro, quien venía realizando investigaciones históricas sobre la Batalla del 24 de Septiembre<sup>10</sup> y los objetos que habían quedado como emblema de la misma. Sus estudios arrojaron resultados que cuestionaron algunas imágenes del pasado histórico de la provincia:

"...que la imagen de la Virgen de las Mercedes, declarada generalísima de los ejércitos de la patria, por el ilustre general Belgrano, no era la que el pueblo venera, la misma que se la pasea en los días de procesión en los aniversarios de la Batalla de la Ciudadela; que el bastón que el general colocó en manos de la Virgen, muchas veces había sido prestado por los sirvientes de la merced a los visitantes por interés de una propina; que el escudo regalado por el cabildo de Chuquisaca al de Buenos Aires, y que esta corporación resolvió que se lo enviara a esta ciudad para adornar las paredes del salón de la independencia, no se sabía a donde había ido a parar, que en vista de tales irregularidades creía conveniente que la sociedad Sarmiento tome alguna medida al respecto".<sup>11</sup>

<sup>9</sup> Libro de Actas de la Sociedad Sarmiento, 20/04/1893.

<sup>10</sup> El 24 de setiembre de 1812, el ejército patriota al mando del General Belgrano derrotó en las puertas de la misma ciudad al ejército realista bajo las órdenes de Pío Tristán, frenando una serie de derrotas que amenazaban seriamente el destino de la revolución en el Río de la Plata.

<sup>11</sup> Libro de Actas de la Sociedad Sarmiento, 25/05/1893.

Como vimos, desde 1892, la Asociación había decidido festejar el aniversario de la independencia argentina. Según una crónica posterior, en 1893 la Sociedad Sarmiento habría dado un paso más cuando “resolvió por unanimidad de votos festejar de manera especial todos los días patrios, contándose entre éstos el 24 de Setiembre...”<sup>12</sup>

De modo que, cuando los estudiantes de Buenos Aires proyectaron la peregrinación patriótica a Tucumán, informaron a la Asociación que estaba identificada con estas tareas que, para fines de junio, llegaría una comisión desde Buenos Aires para confeccionar el cronograma de los festejos.

La idea de peregrinar a Tucumán había partido de Vicente Gallo, Ezequiel Castillo y Miguel Cané quienes, junto con otros estudiantes residentes en Buenos Aires, formaron una comisión que se encargaría de las actividades que se realizarían para esa fecha. El Ministro del Interior envió una carta dirigida al presidente de la Sociedad Sarmiento diciendo que “habiendo resuelto la Unión Universitaria de Buenos Aires y Córdoba llevar a cabo una peregrinación a esta ciudad el próximo 9 de julio y que, figurando en el programa de los festejos una ceremonia en el local en que se juró la independencia, se pondría de acuerdo con nuestra sociedad para el mayor brillo de la misma”.<sup>13</sup>

Esta iniciativa, a su vez, motivó al Gobierno de Santiago del Estero que, aprovechando el viaje en tren envió dos batallones infantiles a Tucumán para esa fecha. Esta decisión de los estudiantes contó con el apoyo de la opinión pública. El diario *La Prensa* apuntaba “...vayan esos jóvenes animosos y patriotas a visitar el teatro de nuestras glorias y a inspirarse en el recuerdo de la acción heroica de nuestros patricios y a rendir culto al patriotismo”.<sup>14</sup>

*El Orden*, por su parte, también aprobaba esta decisión argumentando que “...la sociedad tucumana veneraba las tradiciones de gloria de la patria, que en ella tuvieron su cuna y era de su deber asociarse al sentimiento de esa juventud patriótica que, en un futuro no muy lejano, contribuirá a nuestro engrandecimiento nacional”.<sup>15</sup>

<sup>12</sup> *La Sociedad Sarmiento...* cit., p. 3.

<sup>13</sup> Libro de Actas de la Sociedad Sarmiento, 25/06/1893.

<sup>14</sup> Diario *La Prensa*, 04/07/1893, citado en BERTONI, *Patriotas...* cit.

<sup>15</sup> *El Orden*, 27/06/1893.

Por otra parte, esta iniciativa también recibió ayuda oficial a través de un subsidio que el Congreso de la Nación sancionó para el pago de pasajes a los estudiantes que, por medio de un sorteo, accedieron al viaje.<sup>16</sup>

La Sociedad Sarmiento gestionó la cooperación del gobierno provincial, que aceptó encargando a fotografía artística los retratos de Godoy Cruz, Sánchez Bustamante y Laprida, para ubicarlos en la Casa Histórica. Asimismo, la Asociación recolectó 1.500 pesos, por medio de suscripción pública, para ornamentar la casa histórica y “adornar con arcos, banderas y gallardetes la primera y segunda cuadra de la calle Congreso”.<sup>17</sup> Estos arreglos se completaron con una obra del pintor Chiovato, quien, debido al mal estado de la casa original, reprodujo en un lienzo el frente de la Casa Histórica tal como se conservara desde 1816 hasta 1874.

Unos días antes del 9 de julio llegaron a Tucumán los representantes de la Universidad de Córdoba, quienes participaron en la reunión de la Sociedad, donde se organizó la manera en que se llevaría a cabo el festejo.<sup>18</sup> En esta reunión se decidió que una comisión integrada por Álvarez, Ayala, Mosna, Gutiérrez, Hebert, Maciel y Falcucci iría a recibir a los estudiantes peregrinos que llegaban a la casa de correos de la ciudad. Luego, otra comisión presidida por Mosna, se encargaría de ubicar a estos estudiantes en casas particulares.

Además de las actividades planeadas por la Sociedad Sarmiento, la iniciativa de los universitarios imprimía otro color a los festejos, razón por la cual comenzaron a organizarse paseos por ingenios y establecimientos de diferentes familias tucumanas: Nougues, Gallo, Alurralde, que colaboraron con el recibimiento de los estudiantes.

Frente a estas actividades, la prensa provincial manifestó: “Puede decirse que nunca como en el presente se han hecho tantos preparativos. Todos nos disponemos a divertirnos, cada uno en su esfera, bien

<sup>16</sup> BERTONI, *Patriotas...* cit., p. 180.

<sup>17</sup> *El Orden*, 05/07/1893.

<sup>18</sup> Estos estudiantes eran Paz Peña y Francisco Vernazza. Asimismo, la Unión Universitaria de Buenos Aires nombró a Miguel Padilla, Julio Padilla, Pedro Cossio y Ambrosio Nougues, estudiantes tucumanos residentes en esa provincia, que actuarían como delegados para organizar estos festejos.

en los festejos populares y callejeros, bien en los salones en que se reunirá nuestra mejor sociedad".<sup>19</sup>

Durante el 9 de julio, además de las actividades descriptas, tuvieron lugar una serie de discursos de algunos representantes de la Sociedad Sarmiento y de alumnos en representación de las distintas facultades.

Próspero Mena, presidente en ese momento de la Sociedad Sarmiento, hizo alusión al momento político del país, refiriéndose al "personalismo de los partidos que carcomen nuestras instituciones sociales", mientras realizaba la actitud de los estudiantes, quienes "traen el augurio de mejores días que los actuales al porvenir de la patria, siendo el símbolo de la fraternidad argentina".<sup>20</sup>

Por su parte, Silvano Bores habló en la velada literaria realizada en el teatro Belgrano el 10 de julio en nombre de la Sociedad Sarmiento y de la Sociedad San Vicente Paul. En esta ocasión expresó, refiriéndose a los peregrinos:

"Consuela verlos llegar en horas tristes (...) en los destinos del pueblo argentino, buscando la cuna de la Nación (...) Consuela verlos llegar al Tucumán de la leyenda incásica para retemplarse y vivir dentro del esfuerzo y de la gloria; porque fue aquí, al pie de estas montañas siempre azules, bajo este cielo donde la luz ciega (...) el sitio predestinado para cambiar el rumbo del continente Sur (...). Podemos, pues, mirar el presente ingrato con la seguridad de mejores venideros tiempos ¿por qué desesperar? Aún viven los combatientes de Mayo..."<sup>21</sup>

El Sr. J. Honorio Silgueira<sup>22</sup> habló en nombre de la Unión Universitaria de Buenos Aires con una retórica que dejaba ver el proceso de sacrali-

<sup>19</sup> *El Orden*, 04/07/1893.

<sup>20</sup> *El Orden*, 11/07/1893.

<sup>21</sup> BERTONI, *Patriotas...* cit., p. 278.

<sup>22</sup> Jurisconsulto y político, nació en Esquina, Corrientes, el 2 de noviembre de 1870. Murió en Buenos Aires el 29 de junio de 1947. Se graduó en la Facultad de Derecho de Buenos Aires en 1894. Su tesis para recibirse de abogado versaba sobre "El Federalismo". Fue autor de un Código de Procedimientos en lo Civil y Comercial para la Provincia de Corrientes. Presidente Honorario de los actos conmemorativos del primer Centenario de la Revolución de Mayo. Fue Ministro de Gobierno de Corrientes durante la gobernación de Adolfo Contte, en 1919. Estuvo a cargo del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública durante el Gobierno de Pedro Pablo Ramírez.

zación de la nación a través de sus símbolos y efemérides patrias que se había puesto en marcha durante la segunda mitad del siglo XIX: "...golpeemos las puertas veneradas de la gloria y descubriéndonos con respeto hablemos de la patria, para glorificar en este día á (sic) muchos de sus hijos, apóstoles decididos de la redención americana y modestos servidores del evangelio argentino".<sup>23</sup> Luego hizo entrega de una placa de bronce en representación de la Unión Universitaria de Buenos Aires y, al finalizar su discurso hizo moción para solicitar a los poderes públicos la restauración de la Casa de la Independencia.<sup>24</sup>

Los efectos de la ausencia de representantes del gobierno tucumano en estos festejos no se hicieron esperar. Al día siguiente de las celebraciones, *El Orden* manifestó: "El gobierno de Tucumán no ha creído (sic) de su deber recibir oficialmente a los jóvenes peregrinos. Ha dejado todo a la iniciativa privada, poniendo de manifiesto en día tan solemne su desidia, su impopularidad, su carencia absoluta de patriotismo".<sup>25</sup> Informaba también que el gobernador de la provincia, entonces Próspero García, había estado ausente de la ciudad durante los festejos.<sup>26</sup>

Por el contrario, en 1894, la peregrinación patriótica encontró decididos apoyos en el elenco gobernante. El gobierno, en manos de Benjamín Aráoz y su Ministro Lucas A. Córdoba, también promovió otras actividades que estaban íntimamente vinculadas con la cultura provincial, como el emplazamiento de estatuas y la compra de obras de arte, en un decidido fomento a la cultura provincial. Asimismo donó libros a las

<sup>23</sup> *La Sociedad Sarmiento y la Unión Universitaria en las fiestas julias*, Tucumán, Tipografía del Bazar Argentino, 1893, p. 11.

<sup>24</sup> Otros oradores de la Unión Universitaria de Buenos Aires fueron Guillermo Smith, Federico Barzi, E. Schikendantz y Fermín Rodríguez, mientras que por la de Córdoba hablaron Romero Carbó, Manuel E. Río y Jacinto del Viso.

<sup>25</sup> *El Orden*, 10/07/1893.

<sup>26</sup> El gobierno de Próspero García (1890-1893) vivía pendiente de algún levantamiento en su contra. Su impopularidad estaba dada en parte por la política impositiva con la que se buscaba solventar los sueldos de la milicia tucumana, medida que desataría una gran oposición por parte de cañeros y propietarios de ingenios azucareros. El apoyo político de García se desmoronaba rápidamente, sobre todo a partir de la renuncia de Benjamín Aráoz como Ministro de Hacienda e Instrucción, en un espiral de acontecimientos que desembocaría en la revolución radical que estalló en el mes de setiembre de 1893.

bibliotecas de la provincia y apuntaló las actividades de la Sociedad Sarmiento, solventando muchos de sus proyectos.

La presencia del gobierno en este festejo ha quedado documentada en una crónica en la que se destaca este apoyo popular recibido:

“Pueblo y gobierno han contribuido eficazmente para dar el esplendor y brillo que han caracterizado a las fiestas de la patria, demostrando así que aun no está muerto el sentimiento y la dignidad de los argentinos...”<sup>27</sup>

Luego se detallaban las actividades realizadas: Tedeum, la entrada a la Casa Histórica y una serie de discursos que contaron entre sus oradores a Lucas Córdoba y al Ministro de Hacienda de la Provincia, Sisto Terán.

“En seguida la inmensa concurrencia se dirigía a la Casa de Gobierno donde fue obsequiada con buenos cigarros y licores finos. Al abandonar las oficinas nos encontramos confundidos con las multitudes del pueblo que llenaba todas las avenidas de la plaza, divirtiéndose unos en las calecitas (sic), otros en el palo jabonado y el rompecabezas, y los demás en los diversos juegos preparados *ad hoc* (...) A las 9 pm. El gobernador acompañado de sus ministros se presentaba en el Teatro Belgrano, donde la compañía de María daba una función de gala en honor del gran día de la patria (...) Al concluir el espectáculo, en los hermosos salones del Club Social se daba principio al espléndido baile anunciado, no decayendo el entusiasmo hasta la madrugada”.<sup>28</sup>

La decidida participación del gobierno posibilitó que esta fiesta constituyera una de las mejor organizadas de las que tuvieron lugar con motivo del festejo de la Independencia, al colaborar materialmente con la Sociedad Sarmiento que fue la encargada de organizar este evento. Pero, aun con esta ayuda financiera, la Asociación tuvo que enfrentar un nuevo compromiso económico contraído a raíz de un baile realizado en el Club Social. La suma de dinero a pagar era de 340 pesos m/n, y correspondía a los servicios brindados por la orquesta en dicho baile. Hubo una serie de discusiones respecto de este tema, en las que algunos

<sup>27</sup> *El Tucumán Literario*, 22/07/1894.

<sup>28</sup> Ídem.

miembros consideraron que como la comisión encargada del festejo no había consultado con la asamblea este gasto, la Sociedad no debía pagarlo, aunque otros miembros opinaban que, por dignidad, la Asociación debía saldar su deuda. Para resolver esta cuestión, se convocó a una reunión extraordinaria para tratar la deuda con el Club Social, en septiembre de ese año, en la que se conformó una comisión que debía expedirse sobre si la Sociedad debía pagar o no dicha deuda. Finalmente, en octubre la comisión decidió autorizar "...el pago de gastos de la cuenta de la velada literaria en el club social, dentro de los recursos que la sociedad recolectó a efectos de festejar el 9 de julio de 1894 y previo pago de los otros gastos originados con motivos de la misma".<sup>29</sup>

El apuro económico que significó la deuda con el Club Social, sumado a otras que arrastraba desde 1889, hicieron que, en 1895, se diera un debate previo a la realización del festejo patrio, en donde se discutió el modo en que la Sociedad participaría de los mismos. Para Nicolás Ayala, la Sociedad debía participar como lo había hecho en los años anteriores, esto era material e intelectualmente, mientras que, por el contrario, el presidente de la Asociación, Silvano Bores, declaraba: "Repudio lo material, nuestro rol ha de ser puramente intelectual. Él sólo nos incumbe".<sup>30</sup>

Luego de una intensa discusión se resolvió que "en momentos de lasitud y de cansancio, si se quiere -nuestra actitud sea material y espiritual- para abatir el amortiguamiento que tiene el corazón del pueblo".<sup>31</sup> Esta idea que expresó el socio Antoni pretendía "sacudir la apatía en que vive. No es una órbita alejada de nuestros fines".<sup>32</sup>

Las peregrinaciones patrióticas siguieron realizándose a diferentes lugares del país y en 1895, volvieron a Tucumán. En esta ocasión, a los universitarios de Buenos Aires y Córdoba se sumaron estudiantes secundarios del Colegio Nacional de Buenos Aires y estudiantes del Uruguay, así como representantes de Santa Fe.

En las mismas, siguiendo con el mismo espíritu, el gobierno provincial aportó 400 pesos para la realización de los festejos. La crónica periodística

<sup>29</sup> Libro de Actas de la Sociedad Sarmiento, 04/10/1894.

<sup>30</sup> Libro de Actas de la Sociedad Sarmiento, 02/07/1895.

<sup>31</sup> Ídem.

<sup>32</sup> Libro de Actas de la Sociedad Sarmiento, 02/07/1895.

informó la lista completa de los estudiantes, así como la de los oradores que representaron a cada contingente. También se mencionaban las actividades preparadas para el 9 de julio, que excedían ampliamente las realizadas dos años antes. En este sentido, *El Orden* argumentaba que “A medida que el tiempo pasa vamos convenciéndonos más de la importancia que representa la epopeya y la conveniencia que existe en retemplar el espíritu de los ciudadanos, festejando tan glorioso aniversario”.<sup>33</sup>

Las actividades programadas se dividían en dos partes. La primera se desarrollaría en la Casa de la Independencia y la segunda en la Plaza del mismo nombre. El programa incluía el discurso del Ministro de Instrucción Pública de la Provincia, Alberto de Soldati; en representación de la Sociedad Sarmiento hablaría Silvano Bores; estaban contemplados oradores en representación de las universidades de Córdoba y Buenos Aires y de los estudiantes de San Luis; por último, en representación del Colegio Nacional de Tucumán dirigiría la palabra Juan B. Terán. En la Plaza Independencia hablarían el delegado de Santa Fe, un representante del Uruguay, y el discurso de clausura estaría a cargo de los socios de la Sociedad Sarmiento Hardoy y Buenaventura. Luego de estos discursos se proyectaría un espectáculo de fuegos artificiales así como una kermés. La comisión organizadora de la Sociedad Sarmiento había resuelto también hacer una guardia de honor en el salón de la Independencia durante el día 9 de julio. Entre las actividades organizadas para los estudiantes peregrinos se repetía este año la visita a algunos ingenios de la provincia.

Al finalizar la peregrinación en Tucumán, los estudiantes continuaron su recorrido por los lugares de la historia patria y fueron a Salta, habiendo gestionado el Ministerio del Interior los pasajes desde Tucumán a la administración del ferrocarril Central Córdoba.<sup>34</sup>

A fines de enero de ese año, el Poder Ejecutivo se comprometía a realizar el monumento a Alberdi que había sido proyectado desde 1889, encargándose a la Sociedad Sarmiento la realización de las gestiones para concretar la obra. Se justificaba esta decisión con los siguientes argumentos:

<sup>33</sup> *El Orden*, 08/07/1895.

<sup>34</sup> *El Orden*, 11/07/1895.

“...era conveniente dar a la juventud que se ha distinguido en el cultivo de las letras y honrado siempre el recuerdo de los grandes hombres que ha producido la patria, la participación a la cuál es acreedora (...) Siendo la Sociedad Sarmiento la que reúne en su seno la agrupación más numerosa y caracterizada de la juventud estudiosa de la provincia...”<sup>35</sup>

El gobernador decretaba que esta asociación sería la encargada de recibir los aportes que resultaran de la suscripción pública que se abría en la provincia y en el resto del país; depositar en el Banco Provincial la suma recaudada y, por último, dar cuenta al gobierno los resultados de la colecta. El gobierno realizaba una contribución inicial de diez mil pesos m/n.<sup>36</sup>

El programa diseñado por la “comisión pro-estatua Alberdi”, además de involucrar a instituciones y personalidades de la provincia como las damas de la Sociedad de Beneficencia, el Consejo General de Educación –encargado de levantar suscripción entre los niños escolarizados– y los municipios, se proponía dar a la empresa una proyección nacional, para lo que invitaba a participar a “...las sociedades literarias de todo el país (...) a los Consejos de educación de la república y de la prensa nacional (...) a la Unión universitaria de Córdoba y Buenos Aires y de las universidades nacionales”.<sup>37</sup> Se trataba de una tarea de largo aliento, que recién se pudo concretar casi una década después, en 1903, bajo el gobierno de Lucas A. Córdoba, y que fuera encargada a Lola Mora.

La peregrinación a Tucumán volvería a repetirse para el 82º Aniversario de la Declaración de la Independencia, en 1898. A cargo de la Sociedad Sarmiento, los festejos involucraron este año a diferentes asociaciones que tuvieron una participación activa en la preparación de los festejos.<sup>38</sup>

<sup>35</sup> *El Tucumán Literario*, 03/02/1895.

<sup>36</sup> Ídem. Recibida la noticia, se nombró una comisión que se haría cargo de este mandato compuesta por Manuel Pérez, Adolfo Zavala, Julio P. Ávila, Ernesto Padilla, Próspero Mena, Capdevila y Juan Zavala.

<sup>37</sup> Libro de Actas de la Sociedad Sarmiento, 06/02/1895. En esta reunión se amplía la comisión encargada de la construcción del monumento a Alberdi, incorporándose a los socios Alberto Soldati, Genaro Álvarez, Pedro Lacavera, Lautaro Posse, José B. González y José Fierro.

<sup>38</sup> Participaron en esta ocasión las sociedades italiana, francesa, española y Argentina de Socorros Mutuos; el Comité Italiano de Beneficencia; la Sociedad *Fratellanza Mi-*

En la ocasión se confirmaba la íntima asociación que, por entonces, se había entablado entre la Sociedad y el gobierno provincial, que decretaba la obligación de asistir al acto del 9 de julio a los funcionarios públicos. Se dirigieron también notas de invitación a los demás poderes, a cónsules extranjeros, asociaciones civiles, religiosas y particulares.

Además de las actividades programadas, que eran básicamente las mismas que se habían realizado en años anteriores, la particularidad de los actos de 1898 estuvo dada por el ingreso de la bandera española "...por primera vez en el edificio del Congreso que declaró independientes de la Metrópoli europea a las Provincias Unidas del Plata".<sup>39</sup> Para ese evento se programó un discurso de Paulino Rodríguez Marquina, gallego de nacimiento, miembro de la Sociedad Sarmiento y presidente de la Sociedad Española de Socorros Mutuos, quien habló en representación de la colonia española en la provincia. Por otra parte se anunciaba la realización de fiestas sociales,

"...bajo el auspicio de las damas de nuestra sociedad aristocrática, asociándose así dignamente el programa patriótico con el nobilísimo propósito de allegar fondos para cumplir con deberes sagrados de caridad que tanto campo tiene hoy donde practicarse entre nosotros, en la calamitosa situación que atraviesa nuestro pueblo".<sup>40</sup>

También se hacía referencia a quienes participarían de la fiesta, aduciendo que

"El gobierno de la Provincia, las sociedades nacionales y extranjeras, la milicia ciudadana, la niñez que concurre a las escuelas, el pueblo entero han adherido entusiastamente a la iniciativa de la Sociedad Sarmiento y todos desfilarán mañana por el histórico edificio que sirvió de potente foco para irradiar destellos de libertades..."<sup>41</sup>

En cuanto a la participación de "la niñez", quedaba claro que su presencia en los actos reafirmaba el propósito general de los festejos,

*litare*; el Círculo Católico; El Orfeón Español y Argentino; el Centro Cosmopolita de Obreros y La Sociedad Suiza, entre otras.

<sup>39</sup> *El Orden*, 06/07/1898.

<sup>40</sup> *El Orden*, 07/07/1898.

<sup>41</sup> *El Orden*, 08/07/1898.

que era el de desarrollar un espíritu de ciudadanía y patriotismo, el que debía comenzar a forjarse en las más tempranas edades. Al respecto, luego de los festejos *El Orden* comentaba: "...más de 6.000 niños, futuros ciudadanos y futuras madres de argentinos desfilaron con motivo del aniversario de la Independencia".<sup>42</sup>

Del mismo modo, la protagónica participación de las entidades representativas de la inmigración extranjera perseguía desarrollar en ellas una identidad argentina y un sentimiento patriótico que, sin duda, competía o se sobreponía con la natural identificación de los migrantes con su patria de origen.

Lejos de constituir eventos aislados, las peregrinaciones patrióticas eran una pieza más de la batería de acciones desplegadas para construir una memoria colectiva homogénea sobre los orígenes de la nacionalidad y para fijar valores por todos compartidos sobre lo argentino. Aunque muchas de esas iniciativas partían de los estudiantes universitarios y de agrupamientos como la Sociedad Sarmiento, el Estado nacional y los gobiernos provinciales las apoyaban en tanto se complementaban con la enseñanza de la historia argentina y con la inculcación de valores cívicos y patrióticos que se implementaban en el sistema educativo.

Los festejos no sólo sirvieron para recrear el pasado histórico, sino también como una manera de legitimar (o poner en cuestión) las situaciones políticas del presente. En Tucumán, la primera de estas reuniones sirvió para poner en evidencia la debilidad y el aislamiento del gobierno de Próspero García, mientras que en años sucesivos, el gobierno participó de la organización de estos eventos, asociándolos de manera íntima a su gestión.

La Sociedad Sarmiento, que ocupó un lugar de privilegio en el espacio público como organizadora de estos eventos patrióticos, sirvió de nexo con otras instituciones del país que perseguían idénticos objetivos al intentar recrear los escenarios de la historia patria. La labor realizada en este sentido llevó a uno de sus socios a considerar que el objetivo de la Sociedad había cambiado, o, por lo menos, se había encaminado hacia otros horizontes. Para José Fierro, desde 1892, la Sociedad Sarmiento

<sup>42</sup> *El Orden*, 12/07/1898.

## LA UNIÓN UNIVERSITARIA DE BUENOS AIRES Y CÓRDOBA EN LAS PEREGRINACIONES PATRIÓTICAS A LA CASA HISTÓRICA DE TUCUMÁN

MARCELA VIGNOLI

“...ha tomado otro carácter y durante estos últimos años ha sido una sociedad patriótica. Principió haciendo un llamado al vecindario para el embanderamiento de la ciudad y fue la Sociedad Sarmiento quien inauguró las visitas a la sala de la Independencia”.<sup>43</sup>

A través de la organización de las peregrinaciones estudiantiles y otros eventos relacionados con la conformación de una memoria histórica, la Asociación ayudó a construir un imaginario nacional en la provincia. Pero también intentó sumar el pasado provincial en el relato nacional, otorgando a Tucumán un lugar destacado en las gestas patrias.

Entre 1898 y 1901, asumiría otra importante responsabilidad de gran valor simbólico: se convirtió en la asociación encargada de custodiar la Casa de la Independencia. Debido al mal estado en que se encontraba el edificio y a que el gobierno nacional poco hacía por su conservación, *El Orden* publicó un artículo en el que denunciaba la desidia de los poderes públicos frente al deterioro del monumento:

“La pared norte del histórico monumento ha sufrido sensibles deterioros con la acción del tiempo, a pesar de algunas refacciones que le hicieron en ella, y las filtraciones de las lluvias, que se producen también en la parte del techo, han ocasionado desprendimientos del reboque (sic). Y no sería extraño que también causaran algún desplome”.<sup>44</sup>

Frente a esta situación, instaban al empleado del gobierno encargado de custodiar la casa que informara la situación y buscara una solución a este problema.

Algunos miembros de la Sociedad, que estaban al tanto de la situación, decidieron dirigirse al Gobierno nacional solicitando participación en la custodia de la casa, que por esos momentos albergaba a la oficina de correos y telégrafos. Según el mismo periódico, “...los socios de la Sarmiento hacen aquella petición con el patriótico propósito de asegurar la conservación de la reliquia americana que Tucumán se enorgullece de conservar en su suelo”.<sup>45</sup>

<sup>43</sup> *El Tucumán Literario*, 25/06/1896.

<sup>44</sup> *El Orden*, 09/03/1898.

<sup>45</sup> *El Orden*, 30/03/1898.

Del mismo modo cuando, a principios de 1901, el gobernador Próspero Mena tuvo que decidir en qué manos se depositarían los retratos de los Congresales de 1816 que el Gobierno Nacional había enviado para ser expuestos en la Casa de la Independencia en las festividades patrias, encomendó a la Sociedad Sarmiento su custodia, reforzando el prestigio y el reconocimiento oficial hacia la Asociación por su labor a favor de la difusión de las tradiciones y de consolidación del sentimiento patrio. La distinción se justificaba en los siguientes términos:

“Teniendo en cuenta que la Sociedad Sarmiento, no obstante su índole genuinamente literaria, preside en los días de recordaciones históricas los movimientos populares rememorativos de las efemérides nacionales, me es grato hacerle entrega –en carácter de depósito y para que esa institución los haga colocar todos los aniversarios en la Casa de la Patria– de los retratos de los congresales de 1816, que el Gobierno de la Nación encomendó (...) No dudando que la Sociedad Sarmiento, que tanto se preocupa secundando la acción de los poderes públicos, por mantener en el espíritu del pueblo el culto de las tradiciones nacionales, recibirá como un depósito patriótico los retratos de los próceres...”<sup>46</sup>

Esta participación en la sociedad tucumana fue definiendo un perfil asociativo que les otorgó la posibilidad de asumir un rol excluyente cuando asumieron la misión de cimentar en la población un sentimiento cívico y patriótico. El empeño puesto en emprendimientos de este tipo respondió a una doble inquietud: por un lado, despertar en los tucumanos el patriotismo argentino; por otro, poner de relevancia la importancia de la historia de la provincia en el gran relato nacional. En esa tarea de articular los sentimientos de identidad nacional y regional, los miembros de la Sociedad fueron, tímidamente, dando forma a la idea de centralidad que en el espacio regional se atribuyó a Tucumán en las primeras décadas del siglo XX.

## CONSIDERACIONES FINALES

Las peregrinaciones patrióticas de la juventud a la Casa Histórica recrearon acontecimientos del pasado histórico que habrían hecho de

<sup>46</sup> Citado en ZAVALÍA MATIENZO, Roberto, *La Casa de Tucumán. Historia de la Casa de la Independencia*, Publicación XIX, vol. I, Serie Independencia, Tucumán, Archivo Histórico de Tucumán, 1969, p. 235.

Tucumán un lugar emblemático. Estos eventos, que articulaban sin duda a la Sociedad con emprendimientos estatales tendientes a operar sobre la conciencia histórica de la población que, a fines del siglo XIX estaban despuntando, también fueron utilizados, como ya se indicó, como una herramienta de denuncia o legitimación política respecto de la importancia que otorgaron (y el lugar que ocuparon) las distintas administraciones del Estado provincial en estos festejos patrios.

Creemos no equivocarnos al afirmar que, a través de la Sociedad Sarmiento, era la sociedad civil tucumana la que adquiría visibilidad y protagonismo a través de estos festejos. Y que el prestigio y reconocimiento público que la Asociación conquistó participando en este tipo de iniciativas expresaba el de todo el mapa asociativo tucumano de fin de siglo.

## FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA

### *FUENTES PRIMARIAS*

Libro de Actas de la Sociedad Sarmiento (1883-1885; 1887-1895; 1919-1931).

Libro Copiador Colegio Nacional (1865-1885).

Libro Copiador Escuela Normal (1875-1885).

### *DIARIOS Y PERIÓDICOS*

Periódico *El Orden* (Tucumán).

### *PUBLICACIONES OFICIALES PROVINCIALES*

*Anuario Estadístico de la Provincia de Tucumán*, años 1884-1910, edición oficial.

*Álbum del centenario de la Provincia de Tucumán*, 1916.

### *REVISTAS*

*El Tucumán Literario*, 1888-1896.

### *BIBLIOGRAFÍA*

AGULHON, Maurice, *Historia vagabunda: Etnología y política en la Francia contemporánea*, México, Instituto Mora, 1994.

ASSAF, Sonia, *La Escuela Normal de Tucumán: Reseña histórica, 1875-1950*, Tucumán, Top Graph, 2000.

- 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.
- CERVIÑO, Rodolfo, *Contribución a la historia de la Escuela Normal de Tucumán (1875-1975)*, Tucumán, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán, 1988.
- GONZÁLEZ BERNALDO, Pilar, *Civilidad y política en los orígenes de la Nación Argentina, 1829-1862*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2000.
- GONZÁLEZ, Joaquín V., *Problemas escolares (1894-1899)*. *Obras Completas*, vol. XIII, La Plata, Universidad de La Plata, 1935.
- GROUSSAC, Paul, *Los que pasaban*, Buenos Aires, CEAL, 1980.
- HALPERÍN DONGHI, Tulio, *Proyecto y construcción de una Nación 1850-1880*, Buenos Aires, Emecé, 1994.
- *Una Nación para el desierto argentino*, Buenos Aires, Prometeo, 2005.
- KREIBOHM, Enrique, *Un siglo de cultura provinciana. Aportaciones históricas alrededor de la vida de una institución tucumana: De la "Sociedad Sarmiento" a nuestra Universidad*, Tucumán, Universidad Nacional de Tucumán, 1960.
- La Sociedad Sarmiento y la Unión Universitaria en las fiestas julias*, Tucumán, Tipografía del Bazar Argentino, 1893.
- LIZONDO BORDA, Manuel, *La Sociedad Sarmiento en su cincuentenario 1882-1932*, Tucumán, Violetto & Cía., 1932.
- LUNA, Elba y Élica CECCONI (coord.), *De las cofradías a las organizaciones de la sociedad civil. Historia de la iniciativa asociativa en Argentina. 1776-1990*, Buenos Aires, Edilab, 2002.
- SÁBATO, Hilda, *La política en las calles. Entre el voto y la movilización, Buenos Aires 1862-1880*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes, 2004.
- TURNER, Victor, *Dramas, Fields and Metaphors*, Ithaca, Cornell University Press, 1974.
- ZIMMERMANN, Eduardo, *Los liberales reformistas*, Buenos Aires, Sudamericana, 1995.

Fecha de recepción: 30-03-2011.

Fecha de aceptación: 07-06-2011.



Actualidad  
universitaria



## **Reglamento de correlatividades de las asignaturas de la Carrera de Abogacía. Resolución (CD) 4657/2007 -Plan 2004-**

1) *Ciclo Profesional Común y asignaturas obligatorias comunes a todas las orientaciones:*

Las materias que a continuación se mencionan y las actividades no presenciales (250 horas) no tienen prerrequisitos, fuera de lo dispuesto en cuanto a las materias obligatorias del CBC, Resolución (CS) 3421/88: Teoría del Estado, Elementos de Derecho Civil (parte general), Teoría General del Derecho, Derechos Humanos y Garantías y Elementos de Análisis Económico y Financiero.

Para cursar las siguientes materias, se requiere tener aprobadas:

- a) *Obligaciones Civiles y Comerciales:* Tener aprobada Elementos de Derecho Civil (parte general).
- b) *Elementos de Derecho Constitucional:* Tener aprobada Teoría del Estado.
- c) *Contratos Civiles y Comerciales:* Tener aprobada Obligaciones Civiles y Comerciales.
- d) *Elementos de Derecho Procesal Civil y Comercial:* Tener aprobada Obligaciones Civiles y Comerciales (modificado por Res. [CD] 5057/2008).
- e) *Elementos de Derechos Reales:* Tener aprobada Obligaciones Civiles y Comerciales.
- f) *Elementos de Derecho Administrativo:* Tener aprobadas Derechos Humanos y Garantías, Elementos de Derecho Constitucional y Obligaciones Civiles y Comerciales.
- g) *Elementos de Derecho del Trabajo y la Seguridad Social:* Tener aprobadas Elementos de Derecho Constitucional y Contratos Civiles y Comerciales.

- h) *Elementos de Derecho Comercial*: Tener aprobada Elementos de Derecho Civil (modificado por Res. [CD] 5057/2008).
  - i) *Elementos de Derecho Penal y Procesal Penal*: Tener aprobadas Teoría General del Derecho y Derechos Humanos y Garantías (modificado por Res. [CD] 5057/2008).
  - j) *Derecho Internacional Público*: Tener aprobadas Derechos Humanos y Garantías, Elementos de Derecho Constitucional y Contratos Civiles y Comerciales.
  - k) *Sociedades Civiles y Comerciales*: Tener aprobadas Contratos Civiles y Comerciales y Elementos de Derecho Comercial (modificado por Res. [CD] 5057/2008).
  - l) *Derecho de Familia y Sucesiones*: Tener aprobadas Contratos Civiles y Comerciales y Elementos de Derechos Reales (modificado por Res. 5057/2008).
  - m) *Finanzas Públicas y Derecho Tributario*: Tener aprobadas Elementos de Derecho Penal y Procesal Penal, Derecho Administrativo y Sociedades Civiles y Comerciales.
  - n) *Derecho Internacional Privado*: Tener aprobadas Elementos de Derecho Comercial y Derecho de Familia y Sucesiones.
- 2) *Ciclo Profesional Orientado*:
- a) Los alumnos deberán tener aprobadas las siguientes materias para inscribirse en las que en cada caso se indican:
    1. “Derecho de Familia y Sucesiones” y “Derecho Internacional Privado” para los cursos principales y derivados de las *orientaciones en Derecho Privado y en Derecho Notarial, Registral e Inmobiliario*.
    2. “Elementos de Derecho Penal y Procesal Penal” para los cursos principales y derivados de la *orientación en Derecho Penal*.
    3. “Sociedades Civiles y Comerciales” y “Finanzas Públicas y Derecho Tributario” para los cursos principales y derivados de las *orientaciones en Derecho Empresarial y en Derecho Tributario*.
    4. “Elementos de Derecho del Trabajo y la Seguridad Social” para los cursos principales y derivados de la *orientación en Derecho del Trabajo y la Seguridad Social*.

5. “Elementos de Derecho Administrativo” y “Derecho Internacional Público” para los cursos principales y derivados de la *orientación en Derecho Público* y para los cuatro puntos del área de Derecho Constitucional Profundizado en el Departamento de Derecho Público, correspondientes a un curso organizado para la orientación de su elección.
6. El Ciclo Profesional Común y las cinco asignaturas obligatorias comunes a todas las orientaciones del CPO para la asignatura Derecho de la Integración.
  - b) *Nivel I de Idiomas*: Tener aprobados el CPC y tres (3) de las asignaturas obligatorias del CPO comunes a todas las orientaciones.
  - c) *Nivel II de Idiomas*: Tener aprobado Nivel I de Idiomas.
  - d) *Nivel III de Idiomas*: Tener aprobado Nivel II de Idiomas.
  - e) *Departamento de Filosofía del Derecho*: Tener aprobado el CPC.
  - f) *Departamentos de Ciencias Sociales*: Tener aprobado el CPC.
  - g) *Departamento de Derecho Procesal*: Tener aprobado el CPC.
  - h) *Práctico General de Abogacía*: Tener aprobado el CPC, las cinco asignaturas obligatorias comunes a todas las orientaciones y al menos 20 puntos del CPO. Para aquellos alumnos que acrediten no menos de 16 puntos del CPO se aplicará la Resolución (CD) 1099/94, modificada por la Resolución (CD) 1000/2003.
- 3) Los alumnos que tengan aprobadas al menos diez materias del Ciclo Profesional Común quedan autorizados a cursar las asignaturas “Derecho de Familia y Sucesiones”, “Derecho Internacional Público”, “Sociedades Civiles y Comerciales”, “Finanzas Públicas y Derecho Tributario” y “Derecho Internacional Privado” simultáneamente con las materias correspondientes al Ciclo Profesional Común, teniendo en cuenta el régimen de correlatividades dispuesto para ellas.
- 4) Los alumnos que tengan aprobadas al menos doce materias del Ciclo Profesional Común quedan autorizados a cursar el Ciclo Profesional Orientado, teniendo en cuenta el régimen de correlatividades dispuesto. Dichos alumnos deberán aprobar las materias faltantes del Ciclo Profesional Común antes de la primera inscripción siguiente a cursos regulares, ya que no podrán rendir materia alguna del Ciclo Profesional Orientado hasta que no regularicen su situación.

5) Los alumnos que tengan aprobadas al menos once materias del Ciclo Profesional Común quedan autorizados a cursar las asignaturas que le resten de ese ciclo sin tener en cuenta el Régimen de Correlatividades que existiere entre ellas.

6) Los alumnos que se inscriban de acuerdo a lo dispuesto en los puntos 3), 4) y 5) podrán hacerlo en la oportunidad de la segunda o tercera inscripción dispuesta para los cursos regulares.

7) A los efectos del cumplimiento del Régimen de Correlatividades, las materias y asignaturas aprobadas en los cursos de verano e invierno no serán tenidas en cuenta al momento de la inscripción al primer período lectivo y al segundo período lectivo respectivamente.





## Organización curricular del CPO por orientaciones. Resolución (CD) 4734/2008

El Ciclo Profesional Orientado capacita al estudiante para la práctica profesional en las distintas orientaciones que se prevén a tal efecto. Los Departamentos organizan cursos de duración variada sobre la base del sistema de puntos. Cada punto corresponde a doce (12) horas de clase. Los cursos de cuarenta y ocho (48) horas de clase otorgan cuatro (4) puntos, los cursos de veinticuatro (24) horas de clase equivalen a dos (2) puntos. Cada Departamento ofrece la cantidad y variedad de cursos que resultan adecuados a las necesidades de los estudiantes y a las exigencias de la práctica profesional en el campo del Derecho respectivo.

a) *El Ciclo Profesional Orientado (CPO) se organiza en siete orientaciones:*

- Derecho Público, con dos suborientaciones:
  - a) Derecho Administrativo y
  - b) Derecho Internacional Público. El alumno debe optar por alguna de estas suborientaciones o podrá realizar ambas.
- Derecho Privado.
- Derecho Penal.
- Derecho Empresarial.
- Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social.
- Derecho Tributario.
- Derecho Notarial, Registral e Inmobiliario.

b) *El CPO incluye cinco asignaturas –cuatrimestrales– obligatorias para todas sus orientaciones:*

- Derecho Internacional Público (48 horas).
- Sociedades Civiles y Comerciales (48 horas).
- Derecho de Familia y Sucesiones (72 horas).

- Finanzas Públicas y Derecho Tributario (48 horas).
- Derecho Internacional Privado (48 horas).

c) *El CPO requiere la aprobación de 64 puntos distribuidos de la siguiente manera (Conf. Res. [CD] 3798/2004):*

A. Veinte (20) puntos correspondientes a la orientación elegida:

La distribución de los veinte (20) puntos correspondientes a la orientación elegida se efectúa de acuerdo con el siguiente criterio:

- Doce (12) puntos corresponden a cursos definidos como principales dentro de cada orientación.
- Ocho (8) puntos corresponden a cursos definidos como derivados dentro de cada orientación, entre los cuales el estudiante puede optar hasta completar esta cantidad de puntos requerida.

B. Ocho (8) puntos a elección libre del estudiante, distribuidos en por lo menos dos departamentos diferentes.

C. Cuatro (4) puntos en el área de Derecho Constitucional Profundizado del Departamento de Derecho Público, correspondientes a la orientación elegida:

- Orientación en Derecho Público: “Derecho Constitucional Profundizado (4 puntos)” o “Derecho Constitucional Profundizado y Procesal Constitucional (4 puntos)”.
- Orientación en Derecho Privado: “Bases Constitucionales del Derecho Privado (4 puntos)”.
- Orientación en Derecho Empresarial: “Derecho Constitucional Económico (4 puntos)”.
- Orientación en Derecho Penal: “Garantías Constitucionales del Derecho Penal Sustantivo y del Proceso Penal (4 puntos)”.
- Orientación en Derecho del Trabajo: “Constitucionalismo Social (4 puntos)”.
- Orientación en Derecho Tributario: “Derecho Constitucional Económico (4 puntos)”.
- Orientación en Derecho Notarial, Registral e Inmobiliario: “Bases Constitucionales del Derecho Privado (4 puntos)”.

D. Cuatro (4) puntos correspondientes a la asignatura Derecho de la Integración del Departamento de Derecho Público.

E. Cuatro (4) puntos en el Departamento de Ciencias Sociales (\*) (a elección libre entre los ofrecidos dentro del Departamento).

F. Cuatro (4) puntos en el Departamento de Filosofía del Derecho (\*) (a elección libre entre los ofrecidos dentro del Departamento).

G. Seis (6) puntos en el Departamento de Derecho Procesal (\*):

De los seis (6) puntos en el Departamento de Derecho Procesal y otras actividades de clínica jurídica, por lo menos dos (2) deben corresponder a un curso que tenga como contenido los métodos alternativos de resolución de conflictos y otros dos (2) deben corresponder a un curso de Procedimientos de Prevención y Resolución de la Insolvencia.

H. Catorce (14) puntos en el Departamento de Práctica Profesional.

I. 3 niveles de lectocomprensión en una lengua extranjera (para inscribirse el alumno debe tener aprobados el CPC y al menos tres asignaturas obligatorias del CPO).

## ORIENTACIONES

### Trayecto curricular del CPO

(Conf. Res. CD 4852/2008)

### ORIENTACIÓN EN DERECHO PÚBLICO

a) *Suborientación en Derecho Administrativo*

1) Cursos Principales (12 puntos):

- Contratos Administrativos (3 puntos).
- Procedimiento y Recursos Administrativos (2 puntos).
- Derecho Procesal Administrativo (2 puntos).
- Responsabilidad del Estado (2 puntos).
- Potestad Reglamentaria y Regulación (2 puntos).

El alumno deberá completar los doce puntos en Cursos Principales eligiendo entre una de las siguientes materias de un punto:

- Organización Administrativa (1 punto).
- Las Bases del Derecho Administrativo (1 punto).

(\*) En ningún caso se podrán cursar más puntos de los previstos para estos departamentos.

2) Cursos Derivados (8 puntos):

El alumno podrá elegir entre los cursos ofrecidos por el Departamento dentro de la orientación hasta completar al menos 8 puntos.

3) Los 8 puntos en por lo menos 2 Departamentos deben elegirse entre los ofrecidos por los Departamentos de: Derecho del Trabajo y Seguridad Social, Derecho Privado, Derecho Penal y Criminología o Derecho Económico Empresarial.

4) Los 4 puntos correspondientes a *Derecho Constitucional Profundizado* deben completarse cursando una de las siguientes materias:

- “Derecho Constitucional Profundizado” (4 puntos).
- “Derecho Constitucional Profundizado y Procesal Constitucional” (4 puntos).

b) *Suborientación en Derecho Internacional Público*

1) Cursos Principales (12 puntos):

- Las Fuentes del Derecho Internacional (4 puntos).
- Sujetos y Jurisdicciones (4 puntos).
- Derecho Internacional de los Derechos Humanos (4 puntos).

2) Cursos Derivados (8 puntos):

El alumno podrá elegir entre los cursos ofrecidos por el Departamento dentro de la orientación hasta completar al menos 8 puntos.

3) Los 8 puntos en por lo menos 2 Departamentos deben elegirse entre los Departamentos de: Derecho del Trabajo y Seguridad Social, Derecho Privado, Derecho Penal y Criminología o Derecho Económico Empresarial.

4) Los 4 puntos correspondientes a *Derecho Constitucional Profundizado* deben completarse cursando una de las siguientes materias:

- “Derecho Constitucional Profundizado” (4 puntos).
- “Derecho Constitucional Profundizado y Procesal Constitucional” (4 puntos).

## ORIENTACIÓN EN DERECHO PRIVADO (CONF. RES. CD 5242/2008)

1) Cursos Principales (12 puntos):

- Derecho Romano (4 puntos).
- Derecho del Consumidor (4 puntos).
- Derecho de Daños (4 puntos).

2) Los puntos *derivados* deben elegirse entre los ofrecidos por el Departamento, dentro de esta orientación o de los ofrecidos para la Orientación de Derecho Notarial.

3) Los 8 puntos en por lo menos 2 Departamentos deben elegirse entre los ofrecidos por los Departamentos de: Derecho Público, Derecho Económico y Empresarial, Derecho Penal y Criminología o Derecho del Trabajo y de Seguridad Social.

4) Los 4 puntos correspondientes a *Derecho Constitucional Profundizado* deben completarse con la materia "Bases Constitucionales del Derecho Privado".

## ORIENTACIÓN EN DERECHO NOTARIAL REGISTRAL E INMOBILIARIO

1) Cursos Principales (12 puntos):

- Derecho Notarial (4 puntos).
- Derecho Registral (4 puntos).
- Derecho Inmobiliario (4 puntos).

2) Los puntos *derivados* deben elegirse entre los ofrecidos por el Departamento, dentro de esta orientación.

3) Los 8 puntos en por lo menos 2 Departamentos deben elegirse entre los Departamentos de: Derecho Público, Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, Derecho Económico y Empresarial, Derecho Penal y Criminología, o los ofrecidos para la Orientación en Derecho Privado.

4) Los 4 puntos correspondientes a *Derecho Constitucional Profundizado* deben completarse con la materia "Bases Constitucionales del Derecho Privado".

## ORIENTACIÓN EN DERECHO EMPRESARIAL

1) Cursos Principales (12 puntos):

El alumno deberá cursar obligatoriamente los siguientes cursos:

- Institutos de Derecho de la Navegación por Agua y por Aire (4 puntos).
- Derecho de los Recursos Naturales y Protección del Medio Ambiente (4 puntos).

Adicionalmente, deberá escoger sólo uno de los siguientes cursos:

- Contratación Mercantil (4 puntos).
- Títulos de Crédito, Mercado Financiero y de Capitales (4 puntos).
- Propiedad Industrial, Mercado y Derecho de la Competencia (4 puntos).

2) Cursos Derivados (8 puntos):

El alumno podrá elegir entre los Cursos Derivados ofrecidos por el Departamento dentro de la orientación, o los ofrecidos para la Orientación en Derecho Tributario, hasta completar al menos 8 puntos.

De los 8 puntos que se deben completar, 4 de ellos deberán escogerse dentro de temáticas relacionadas a los cursos principales no cursados por el alumno, repartiendo 2 puntos en uno de los cursos relacionados con temas de una de las materias no escogidas y otros 2 en la otra.

3) Los 8 puntos en por lo menos 2 Departamentos deben elegirse entre los Departamentos de: Derecho Público, Derecho Privado, Derecho Penal y Criminología o Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social.

4) Los 4 puntos correspondientes a *Derecho Constitucional Profundizado* deben completarse con la materia "Derecho Constitucional Económico".

## ORIENTACIÓN EN DERECHO TRIBUTARIO

1) Cursos Principales (12 puntos):

- Teoría General del Derecho Tributario (4 puntos).
- Régimen Tributario Argentino (4 puntos).
- Procedimientos y Procesos Tributarios (4 puntos).

2) Los puntos *derivados* deben elegirse entre los ofrecidos por el Departamento dentro de esta orientación.

3) Los 8 puntos en por lo menos 2 Departamentos deben elegirse entre los Departamentos de: Derecho Público, Derecho Privado, Derecho Penal y Criminología, Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social o los ofrecidos para la Orientación en Derecho Empresarial.

4) Los 4 puntos correspondientes a *Derecho Constitucional Profundizado* deben completarse con la materia "Derecho Constitucional Económico".

## ORIENTACIÓN EN DERECHO PENAL

### 1) Cursos Principales (12 puntos):

Dos cursos obligatorios, de cuatro puntos cada uno:

- Teoría del Delito y Sistema de la Pena (4 puntos).
- Régimen del Proceso Penal (4 puntos).

Un curso optativo, de cuatro puntos, a elegir por parte de los alumnos entre:

- Criminología (4 puntos).
- Parte Especial del Derecho Penal (4 puntos).

### 2) Cursos Derivados (8 puntos):

Dos (2) de los puntos correspondientes a los “Cursos Derivados” se deben cubrir obligatoriamente en los siguientes cursos:

- Introducción a las Teorías Criminológicas (2 puntos).

(En el caso de haberse optado por el curso principal: “Parte Especial del Derecho Penal” de 4 puntos).

- Introducción a la Parte Especial del Derecho Penal (2 puntos).

(En el caso de haberse optado por el curso principal “Criminología” de 4 puntos).

Seis (6) puntos de libre elección por parte de los alumnos, entre otros cursos ofrecidos por el Departamento de Derecho Penal.

3) Los 8 puntos en por lo menos 2 Departamentos deben elegirse entre los Departamentos de: Derecho Público, Derecho Privado, Derecho del Trabajo y de Seguridad Social o Derecho Económico Empresarial.

4) Los 4 puntos correspondientes a *Derecho Constitucional Profundizado* debe completarse con la materia “Garantías Constitucionales del Derecho Penal Sustantivo y del Proceso Penal”.

## ORIENTACIÓN EN DERECHO DEL TRABAJO Y DE LA SEGURIDAD SOCIAL

### 1) Cursos Principales (12 puntos):

- Teoría General del Derecho del Trabajo (4 puntos).
- Derecho de las Relaciones Individuales de Trabajo (4 puntos).
- Derecho de las Relaciones Colectivas de Trabajo (4 puntos).

2) Cursos Derivados (8 puntos):

Cuatro (4) de los puntos correspondientes a los “Cursos Derivados” se deben cubrir obligatoriamente en el siguiente curso:

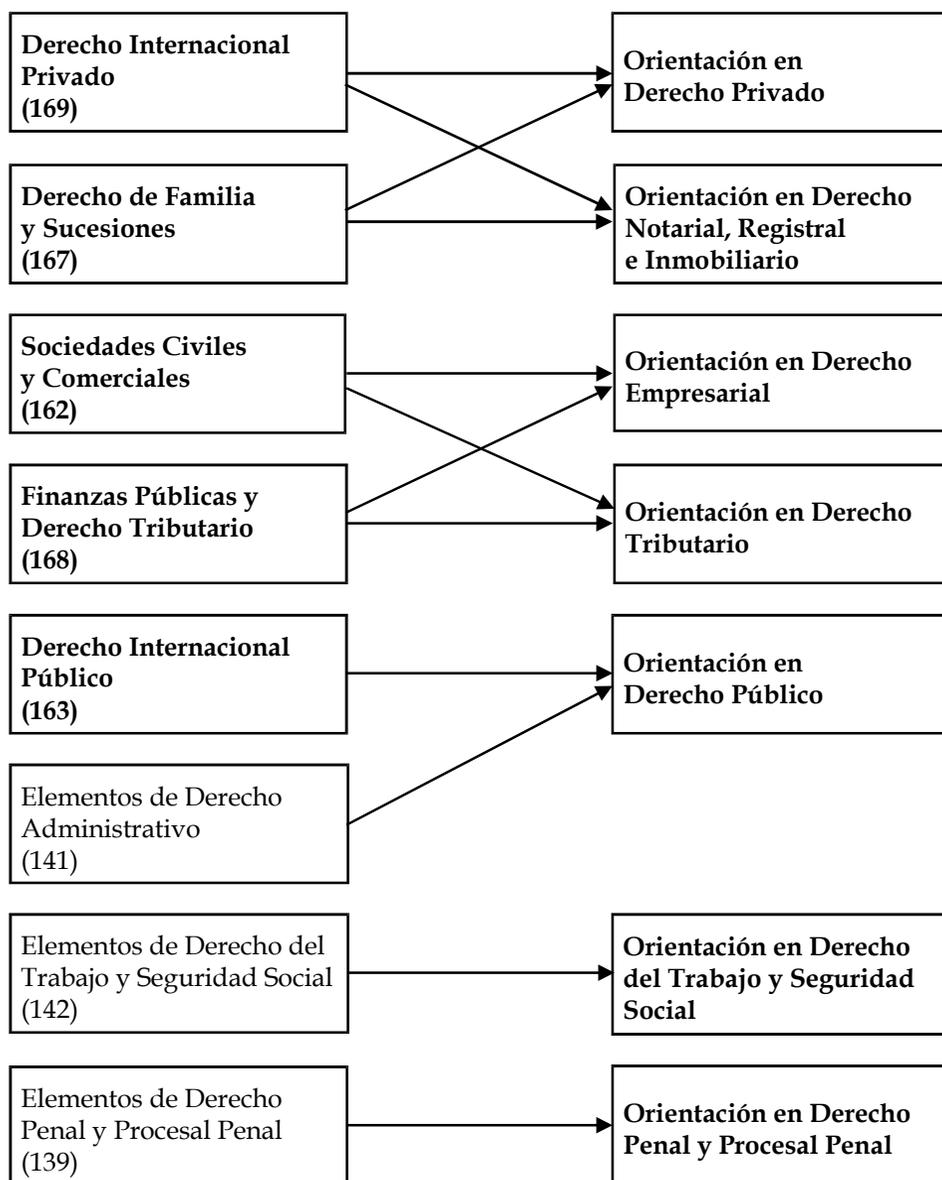
- Derecho de la Seguridad Social (4 puntos).

Cuatro (4) puntos de libre elección por parte de los alumnos, entre otros cursos derivados ofrecidos por el Departamento dentro de la orientación.

3) Los 8 puntos en por lo menos 2 Departamentos deben elegirse entre los Departamentos de: Derecho Público, Derecho Privado, Derecho Penal y Criminología o Derecho Económico Empresarial.

4) Los 4 puntos correspondientes a *Derecho Constitucional Profundizado* deben completarse con la materia “Constitucionalismo Social”.

## Cuadro de orientaciones (orientaciones del CPO) de la Carrera de Abogacía





# Bibliográficas



## **Reseña bibliográfica de: *La autonomía universitaria: definiciones normativas y jurisprudenciales en clave histórica y actual\****

CELESTE NOVELLI\*\*

*La autonomía universitaria: definiciones normativas y jurisprudenciales en clave histórica y actual* constituye una compilación de trabajos<sup>1</sup> realizada por los doctores Guillermo Ruiz y Nancy Cardinaux que aborda la cuestión de la autonomía universitaria argentina desde una integración de perspectivas (histórica, política, sociológica, normativa y jurisprudencial). Se trata de discutir qué significa hoy el concepto de la autonomía en el ámbito de las universidades nacionales desde la mirada de distintos/as estudiosos/as del tema que provienen de una multiplicidad de áreas como la Educación, la Sociología y el Derecho. La obra está estructurada en siete capítulos temáticos respecto de los cuales bien se podría afirmar que gozan de autonomía en honor al título. En esta reseña intentaré realizar un breve panorama de cada uno de ellos.

El libro se inicia con un trabajo de Guillermo Ruiz que explora la evolución de las políticas universitarias surgidas en el largo período que transita desde la Colonia hasta el primer Centenario. En este capítulo,

\* RUIZ, Guillermo y Nancy CARDINAUX (comps.), *La Ley*. Departamento de Publicaciones, Buenos Aires, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, 2010.

\*\* Ayudante alumna de Derecho Constitucional en la Cátedra de la Dra. Susana Cayuso, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires.

<sup>1</sup> Estos trabajos resultaron de la investigación "Las políticas de educación universitaria en la Argentina expresadas en la legislación y la jurisprudencia de la Corte Suprema de Justicia de la Nación. Hacia una historia de las continuidades y rupturas de la relación entre el Estado y las universidades" (D802), que fue realizada en el marco de la programación UBACyT 2006-2009 y tuvo su sede en el Instituto de Investigaciones Ambrosio L. Gioja de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

intitulado efectivamente *Las políticas universitarias hacia el Centenario*, el autor ubica un primer modelo o *protosistema* educativo nacional originado a la par que la Colonia y vigente hasta 1860, constituido en torno a una impartición de clases básica y religiosa dirigida, por lo general, a los sectores pudientes de la población. En aquel entonces, la escuela se erigió como una de las instituciones mediante la cual se buscó desarrollar un patrón nacional y cuyo desenvolvimiento estuvo sujeto a los vaivenes de la lenta construcción de un Estado-Nación. En pos de este objetivo se fundaron los Colegios nacionales en distintas provincias del país pero recién luego de la creación de la Constitución Federal de 1853/60, se lograron esbozar las bases legislativas de un sistema nacional educativo contribuyendo, de este modo, a centralizar las políticas tendientes a implementar de forma progresiva la oferta en todos los niveles, aun en ausencia de una ley marco. Los artículos que generaron las condiciones necesarias para el surgimiento de las primeras leyes educativas han permanecido en el texto constitucional hasta el día de hoy. Ruiz alude al art. 5° que obliga a las provincias autónomas a garantizar el nivel primario de instrucción en los territorios respectivos, el art. 14 que explicita el derecho a enseñar y aprender y el inc. 16, art. 67 (actual inc. 18, art. 75) que establece la competencia del Poder Legislativo nacional en el dictado de las políticas educativas. Como fruto de esta red normativa se destaca la Ley 1420 que sentó los principios de gratuidad, obligatoriedad y laicismo en la educación pública argentina. A las escuelas primarias se fueron agregando poco a poco las secundarias, las normales y las de modalidades específicas como el bachillerato, la escuela comercial, la industrial y la de artes y oficios, a la par que el país recibía las oleadas de inmigrantes. En este punto el autor advierte las primeras tensiones creadas alrededor de la cuestión educativa. A pesar de ceder a las provincias la concurrencia en las facultades de gobierno y regulación, el Estado conservó para sí la potestad para otorgar la validez de los títulos y certificaciones. Posteriormente, la nacionalización de las universidades existentes hacia 1880 -la Universidad de Córdoba que databa del siglo XVII y la de Buenos Aires creada en 1821- refleja la creciente preocupación de la dirigencia nacional por la cuestión universitaria.

Esta idea va a repetirse a lo largo de la obra como así también la necesidad de comprender a la universidad como un espacio de disputa

de poder en el cual anidan intereses de distintos sectores, muchas veces contrapuestos. En el trabajo se menciona como propia de aquella época la tensión entre las corporaciones eclesiásticas, los poderes estatales y la élite gobernante; durante el siglo XX se sumarán las asociaciones profesionales, los sindicatos y diversos organismos internacionales y/o privados. El anexo que se halla al finalizar la lectura del presente volumen informa acerca de las universidades que fueron creadas durante el período reseñado y la fecha en la que fueron nacionalizadas como una suerte de acompañamiento al proceso de centralización imperante. La clase política debía ser reclutada en la universidad que, de esta manera, quedó estrechamente asociada con el proyecto de Nación, lo que exigió que se transformara en una institución pública sometida desde entonces a la regulación de la normativa de orden público. A raíz de ello, fue necesario organizar a las universidades en clave de Estatutos cuyo ámbito de regulación fue delimitado por la ley 1597, más conocida como la Ley Avellaneda, que fue sancionada en 1885 y rigió hasta 1947. Dicha ley, reglamentaria del otrora inc. 16, art. 67 de la Constitución Nacional, dispuso un escueto margen de autonomía académica e institucional a las universidades al determinar su organización en órganos de gobierno personales (Rectorado) y colegiados (Asamblea), precisar su composición y sus funciones y finalmente preservar para el Poder Ejecutivo Nacional (en adelante PEN) la elección y destitución de los profesores. Los alumnos y graduados recién serán incluidos en el gobierno de la universidad a partir de la detonación de los reclamos reformistas de 1918 cuyo relato será el eje del siguiente capítulo.

En *Cogobierno: ¿una historia de intereses compartidos o contrapuestos?*, a cargo de Cecilia Pitelli y Guillermo Ruiz, la reforma universitaria de 1918 opera como punto de partida para retratar la lucha por la autonomía en una sociedad que había sufrido una sustancial renovación en su composición social a partir de la copiosa llegada de los inmigrantes.

Los autores proponen retrotraerse brevemente a la Edad Media para comprender acabadamente los orígenes de la autonomía como un proceso en pugna permanente que atravesó en cada estadio a distintos actores, algunas veces el poder real; en otras, la Iglesia, los profesores y los estudiantes. La base histórica del concepto es abundante en este trabajo lo que nos proporciona el sustento necesario para luego comprender mejor

las razones y los modos que hicieron emerger el proceso de reforma que nos ocupa. Este proceso, que obligó a redefinir el concepto de autonomía, nació en las ciudades de Buenos Aires y Montevideo, tuvo su epicentro en la provincia de Córdoba y se extendió por todo el continente americano invocando ideales de libertad e igualdad e instalando en la sociedad de la época la importancia de la universidad como institución.

El aumento generalizado de la cantidad de alumnos y los reclamos postergados de los profesores suplentes activaron los cuestionamientos en torno al carácter vitalicio de ciertos cargos docentes y el acceso *a dedímetro* a los mismos. Estos rasgos fuertemente autoritarios no se manifestaron exclusivamente en la Universidad de Córdoba sino que también tenían vigencia en la Universidad de Buenos Aires, con particular influencia en carreras tradicionales como Abogacía y Medicina. La sucesión de conflictos liderados por estudiantes y jóvenes docentes –que carecían de los privilegios de los que gozaban los profesores– que reclamaban un régimen meritocrático y laico suscitó, poco a poco, la sanción de Estatutos (1919) que les permitieron acceder al gobierno de las casas de estudios superiores, posibilidad que en algunos casos se amplió a los graduados. Lo notable de esta hazaña es que desterró del gobierno de la universidad el monopolio que ejercía una reducida élite que sostenía sus cargos en forma vitalicia y además nombraba de manera irregular tanto al cuerpo docente como al administrativo.

Los autores realizan un aporte particular al tema pues se apartan de los estudios clásicos de la reforma de 1918 y se enfocan en la relación –fundamentalmente asimétrica– entre alumnos y profesores. La aspiración compartida hacia un cogobierno universitario en el que ambos actores pudiesen participar en la toma de decisiones tuvo un papel preponderante. Fue justamente el fuerte lazo proyectado en la unión en el reclamo el que permitió incursionar de forma vigorosa en el establecimiento de un cogobierno universitario entre profesores y alumnos, en el cual los primeros en razón de su entrenamiento específico en el conocimiento y su formación accederían a las funciones unipersonales, y tendrían una participación acorde en las instancias colegiadas.

Las universidades fueron testigos de la creciente intolerancia ideológica y política desplegada en todos los ámbitos sociales durante la década del 30, generada a partir de la resistencia al cambio por parte de los

sectores conservadores. La intervención de las universidades no obstó a que el estudiantado, ahora conformado por las clases en ascenso, abrigara un mayor grado de politización como reacción frente a la corrupción y al fraude imperante. La postura opositora de los estudiantes frente al gobierno se acrecentó con el golpe de Estado ocurrido en 1943 debido a las medidas represivas y fuertemente cercenadoras de la autonomía. Cecilia Pitelli prosigue la sistematización histórica del concepto de autonomía en el tercer trabajo: *La Universidad en el primer peronismo: una institución en conflicto. Entre la autonomía y la expansión de la educación superior*, en el que indagará en la compleja relación entre el primer gobierno peronista y la institución universitaria. Este gobierno fue el primero en sancionar una ley que se encargó de reglamentar en detalle aspectos fundamentales de la organización de la universidad, los cuales en tal sentido pertenecían al ámbito de su autonomía. La primera ley promulgada fue la 13.031 en 1947, que fue derogada y reemplazada siete años después por la ley 14.297, sustancialmente similar. La relación de Juan Domingo Perón con la universidad estuvo profundamente impregnada de la coyuntura política y social característica de la época. Las directivas de reconocimiento a los sectores marginados van a plasmarse en el texto de la Constitución de 1949 y en el de la ley, que en ambos casos garantizaban la gratuidad de la educación superior y la autonomía académica siempre que estos instrumentos no permitieran que se filtrara la ideología política, especialmente la de rasgo contrario al gobierno. Este condicionante, que evocaba los tiempos anteriores a la Reforma de 1918, alumbraba el centro de la disputa. La universidad era reconocida como un espacio de poder que debía ser controlado mediante una adecuada articulación con el Estado. Esta concepción de la universidad como funcional al PEN redundó en procesos de exclusión de profesores y estudiantes opositores al gobierno y en el consecuente deterioro de la educación. Desde esta perspectiva se subraya la pérdida de autonomía universitaria.

A continuación del análisis acerca del primer peronismo, ahora Guillermo Ruiz se abocará en detalle a descifrar la cuestión universitaria en *La clausura del patrón universitario original: intervención, normalización y desregulación universitaria*. Esta vez el objeto de estudio, comprendido entre la década de 1950 y el advenimiento de la democracia en 1983, se

delimitará a la abundante legislación que marcó el tema durante el segundo gobierno peronista, la presidencia de Arturo Frondizi y los tres gobiernos inconstitucionales que se sucedieron.

Tiempo después de que se dictara la ley 14.297 (1954) –una de cuyas medidas más trascendentales consistió en disponer, por primera vez en la historia argentina, la gratuidad de los estudios superiores– irrumpió *de facto* la Revolución Libertadora que derogó todas las leyes y decretos que habían sido dictados en los dos períodos previos y restableció la Ley Avellaneda. A ello siguió la intervención de las universidades que además fueron objeto de una intensa reglamentación en el período que coincide con el gobierno inconstitucional entre 1955 y 1958. El autor señala lo paradójico que resulta que estos decretos hayan postulado el ejercicio de la autonomía de las universidades, entendiendo este concepto como “el necesario requisito para salvaguardar la libertad académica y la libre actuación de los derechos de enseñar y aprender que garantiza la Constitución Nacional”, al mismo tiempo que proscribieron a todos aquellos docentes e investigadores que se hubiesen desempeñado en ellas durante los gobiernos peronistas. Con posterioridad, se desarrolló un período de normalización de las universidades en el que la autonomía tomó vuelo a partir de nuevos decretos que establecieron las bases necesarias para que las universidades se dieran a sí mismas la estructura orgánica y el funcionamiento administrativo y académico.

En clave de modelo institucional, se habilitó el cogobierno, el que incluía en esta ocasión, además de los profesores y estudiantes, al claustro de los graduados. Se innovó en la introducción de los concursos públicos como mecanismo de designación de los profesores y del principio de la periodicidad de cátedra, en línea con los ideales de la Reforma de 1918. La consagración del estatuto universitario, que a partir de aquella etapa gozaría de idéntica jerarquía normativa que los decretos nacionales, limitó aún más las injerencias del PEN en este ámbito, proporcionando a las universidades nacionales la autonomía respecto del poder político por la que se venía luchando desde hacía décadas. Poco a poco, a través de continuos debates que se prolongaron hasta 1960, las Asambleas Universitarias fueron trazando sus Estatutos, convertidos en normas de referencia que, en algunos casos fueron reformulados, pero en otros, como es el caso de la Universidad de Buenos Aires, perviven hasta la actualidad.

En este plano Ruiz ilustra en detalle los vaivenes y las discusiones que se desplegaron durante las sesiones de la Asamblea Universitaria en busca de un Estatuto propio que contemplara el gobierno y la administración de la Universidad y de sus facultades, la función social de las mismas y fundamentalmente la organización de la docencia y de la investigación en su interior. Los profesores, estudiantes y graduados que participaron en su elaboración fueron conscientes de que estaban creando una *universidad nueva* para lo cual se tornaba imperioso incorporar conceptos novedosos y acordes con las teorías pedagógicas en boga en aquella época. Entre los consejeros prevaleció la idea de que la enseñanza debía ser activa y debía organizarse en departamentos –en lugar de cátedras–, teniendo en todo momento como objetivo final el desarrollo de ciertas habilidades en cabeza de los estudiantes como “la capacidad de observar, analizar, razonar, aprender por sí mismo, tener juicio propio, curiosidad científica, espíritu crítico e iniciativa y responsabilidad”. En este marco se propició la entrega de becas y premios que estimularan el esfuerzo meritocrático y la formación de los jóvenes en carreras técnicas con escasa matrícula y profundamente necesitadas para acrecentar el desarrollo del país; estas medidas estaban en sintonía con el fomento en los profesores del rol binario de docente-investigador y de la multidisciplinariedad en los institutos de investigación. Fue necesario, sin mayores demoras, precisar definiciones acerca de las distintas categorías de la docencia cuyo uso se consolidó con el paso de las décadas. Se acordó que la determinación de las condiciones de admisibilidad y de los planes de estudios sería una facultad concurrente entre las unidades académicas respectivas y la propia Universidad que, a través del Consejo Superior, sería la encargada de dar la aprobación definitiva. La atribución de la autonomía a las universidades o a sus órganos luego será analizada en el séptimo capítulo a partir del estudio de la jurisprudencia pertinente.

La referencia que Ruiz realiza al conflicto universitario suscitado a fines de la década del 50 entre la postura que se pronunciaba a favor de la enseñanza laica y la otra que pregonaba la enseñanza libre tiene su razón de ser en la aparición de la habilitación legal para crear universidades privadas bajo el amparo del derecho a enseñar del art. 14 de la Constitución Nacional. El cuadro elaborado por el propio autor, que aparece en el Anexo, permite apreciar la creación de las primeras uni-

versidades privadas del período que, asimismo, experimentaron arduos controles estatales en relación con la expedición de los títulos académicos y de su funcionamiento, aunque progresivamente éstos fueron desapareciendo. Es éste el sentido que cabe asignar al cambio del patrón histórico universitario al que se hace referencia en el título: desde el pequeño grupo de universidades nacionales con proyección regional y pretensión de convertirse en semillero de dirigentes, el sistema se irradió hacia una organización más amplia en la que era posible que convivieran -no necesariamente de forma armónica- nuevos institutos universitarios, de carácter privado y con mayor oferta de carreras y títulos.

El proceso de normalización de las universidades halló su coto en la implantación de la política autoritaria y represiva del gobierno de Onganía en 1966, una de cuyas primeras medidas fue la suspensión de la vigencia de los Estatutos Universitarios y la intervención de las universidades cuya consecuencia inmediata fueron los tristes hechos de "La Noche de los Bastones Largos". Se dictaron numerosos decretos-leyes de sesgos profundamente reglamentadores que pautaban toda la actividad institucional y académica de las universidades, colocándolas nuevamente en la órbita del PEN y anulando de este modo la autonomía que tanto había costado conseguir. Se restringieron los principios de libertad de cátedra y de periodización de la misma, y también el bastión de la autarquía de la Universidad que obligó desde ese momento a rendir cuentas acerca del ejercicio de la función presupuestaria. En suma, se avizoró en este período un profundo retroceso respecto de los avances que se habían arrancado -no sin lucha- del poder político desde los años de la Reforma de la segunda década del siglo. Sin embargo, la comunidad universitaria no sabía que los tiempos más sombríos aún no habían llegado.

Con el advenimiento del tercer gobierno peronista, se experimentaron cambios con relación a la cuestión universitaria. Por un lado, se derogaron las normas nacidas bajo el seno del gobierno *de facto*, se reincorporó a los docentes que habían sido cesanteados durante el período previo, reconociéndoles inclusive su antigüedad y se restableció el cogobierno tripartito que expulsó al claustro de graduados permitiendo en su lugar la inclusión del personal no docente. Se reglamentaron nuevamente las pautas que regirían la organización y el funcionamiento

institucional de la universidad dejando un leve margen para que ésta se regulara autónomamente.

Las modificaciones llevadas a cabo entre 1973 y 1976 no llegaron a solidificarse en virtud del escaso tiempo que estuvieron en vigencia pues prontamente la universidad y su autonomía fueron fuertemente socavadas por el terrorismo de Estado iniciado el 24 de marzo de aquel año. A las desapariciones de estudiantes y profesores se les sumó la intervención de las instituciones, declarando en consecuencia el cese del cogobierno –subrogado en el ámbito del PEN– y la puesta en marcha del *proyecto de reorganización* en el ámbito de la educación superior. Resultaba paradójico descifrar el texto de la ley orgánica dictada para las universidades nacionales que aspiraba a la *búsqueda desinteresada de la verdad en un marco de libertad académica y a la preservación de los principios democráticos y republicanos*. Al respecto, el autor enfatiza que “algunas de las definiciones sustantivas sobre los fines y funciones de la universidad no se podían alcanzar o desarrollar precisamente porque resultaban contradictorias con el régimen autoritario de gobierno”.

En *El restablecimiento normativo de la autonomía universitaria y su consagración constitucional*, Guillermo Ruiz y Sebastián Scioscioli analizan las políticas universitarias y su influencia sobre la autonomía universitaria en el período que se inicia en 1983 con el restablecimiento de la democracia y que culmina con la reforma constitucional de 1994. La recuperación de la democracia trajo aparejada la puesta en marcha de la problemática normalización de las universidades cuya estructura académica e institucional había sido devastada en el período anterior como consecuencia del terrorismo de Estado. Nuevamente las universidades fueron intervenidas, se dispuso el restablecimiento de la vigencia de los Estatutos que habían regido hasta 1966 y del cogobierno, refloreció la actividad política desde los centros de estudiantes y se reincorporó al personal docente y no docente cesanteado por el gobierno militar por motivos ideológicos o políticos. La legislación sancionada durante el mandato del Presidente Ricardo Alfonsín da cuenta de un intento por fortalecer la autonomía institucional y la autarquía liberando a las universidades posibilidades notablemente ampliadas para disponer de su patrimonio y de su presupuesto. La restauración académica, sin embargo, se vio fuertemente limitada por los problemas que no pudieron

ser sorteados por el gobierno, como la falta de financiamiento necesario para fortalecer el desarrollo institucional y el fracaso en la búsqueda de un consenso político alrededor de una política universitaria unificada.

En 1989, las políticas universitarias tomaron un rumbo distinto en sintonía con la orientación ideológica del sector que gobernaba en aquel entonces. Bajo el amparo de las leyes 24.195 (Ley Federal de Educación, 1993) y 24.521 (Ley de Educación Superior, 1995) se procuró fortalecer el control del PEN sobre las universidades a costa de la autonomía y autarquía de las mismas y se modificó el papel asignado al Estado en materia educativa. En efecto, los autores sugieren la conformación de un *quasi mercado* en educación, en el que ya no está en juego el acceso como un derecho social que debe ser garantizado a la población, sino que de ahora en más se constituye en una mercancía a ser distribuida entre los distintos prestadores. Entre otras medidas, se transfirieron las responsabilidades nacionales respecto de las instancias de niveles no universitarios a las jurisdicciones –que en muchos casos no contaban con los recursos necesarios para enfrentar la situación–, se amplió notablemente la oferta académica y se favoreció la instalación de un modelo competitivo en el que primaría la constante evaluación de la calidad de las instituciones, los docentes y los estudiantes aunque no se demarcó una dirección clara en cuanto al tipo de formación que se perseguía. La suma de estas medidas a largo plazo exacerbaría las desigualdades sociales respecto del acceso a la educación.

Hasta 1994, la autonomía universitaria constituyó la expresión de un ejercicio delegado en las universidades nacionales por parte del Congreso nacional, lo que implicaba que esta competencia podía serle sustraída en cualquier momento en función del poder del órgano delegante. En aquel año, el sector reformista universitario obtuvo una conquista trascendental para el sistema educativo argentino al arrancar de los sectores más retrógrados la consagración constitucional de la autonomía universitaria en el actual art. 75, inc. 19 de la Constitución Nacional. La definición de su contenido suscitó fuertes debates entre los miembros de la Asamblea Constituyente cuyos dictámenes más sobresalientes aparecen destacados por los autores, especialmente en lo relativo a la delimitación del alcance de los principios de gratuidad y de equidad. Este tema será luego retomado en el capítulo VII a partir de una prolija sistematización

de las distintas posturas que adoptó al respecto la Corte Suprema de Justicia de la Nación en su historia.

El sexto trabajo, a cargo de Guillermo Ruiz, *La constitución del Estado evaluador en la Argentina: su análisis a través de la regulación del régimen de títulos universitarios*, propone analizar la construcción del concepto de la autonomía universitaria a la luz de los cambios producidos a partir de la sanción de la Ley 24.521 (en adelante LES), normativa fuertemente criticada por la comunidad universitaria debido a su consistencia en muchos aspectos restrictiva. La autonomía universitaria concebida como “el derecho de la universidad pública para regirse por las normas que ella misma se dicta y a disponer de los fondos sin intervención externa” sufrió un enorme grado de restricción en función de la conformación de un *Estado evaluador* que se expresa en clave de mecanismos de evaluación, control y acreditación periódica de las carreras e instituciones universitarias. Este fenómeno obliga a redefinir el grado de autonomía del que gozan las universidades hoy enfrentadas a un modelo heterónimo en el cual son las agencias externas bajo la órbita del PEN las que proyectan los objetivos, valores y contenidos que deben enmarcar el diseño de las políticas educativas del nivel superior limitando en consecuencia su capacidad de autodeterminación. Estos agentes y comités de expertos promueven la rendición de cuentas por parte de las universidades por medio del establecimiento de estándares muchas veces subordinados a las demandas del mercado de trabajo local y global y que además distan considerablemente de aquellos pisos mínimos que pueden alcanzar las universidades en razón del desfinanciamiento y del exiguo presupuesto con el que cuentan. Para arribar a estas conclusiones, el autor estudia la adecuación curricular de las carreras universitarias a las exigencias cualitativas aprobadas por el Estado en función del régimen de los títulos universitarios con el fin de descifrar el grado en que estas políticas han impactado en la configuración de la autonomía universitaria.

Finalmente, en *Los contornos de la autonomía universitaria delineados por los fallos de la Corte Suprema de Justicia de la Nación*, Nancy Cardinaux, Laura Clérico y Sebastián Scioscioli abordan el papel ejercido por la Corte Suprema de Justicia en la discusión sobre el alcance de la autonomía universitaria a través de la periodización de su jurisprudencia desde el

período fundacional en 1862 hasta la actualidad.<sup>2</sup> Para comprender esta dimensión resulta necesario tener presente dos aspectos de la autonomía profundamente enlazados entre sí y que adquieren una relevancia fundamental en el proceso de ampliación o limitación de la misma: por un lado, la autonomía en su faz defensiva, que previene de la injerencia de terceros y especialmente del PEN, y, por el otro, en su sentido constructivo, habilitando la función del autogobierno y de la libertad de cátedra.

En relación con los fallos expuestos en el trabajo, comprensivos del primer período que se extiende hasta la tercera década del siglo XX, se deduce la existencia de una fuerte vinculación de la universidad con la administración centralizada, que se manifiesta fundamentalmente en la restrictiva autarquía por parte de las instituciones educativas superiores. Por contraposición, la autonomía académica se desarrolló prácticamente sin condicionamientos, lo que derivó, por ejemplo, en la preponderancia de la validez de los títulos otorgados por las universidades nacionales frente al poder de reglamentación de las provincias respecto del ejercicio de las profesiones liberales.

Más tarde, durante la “Década Infame”, la Corte se amparó en el principio de división de poderes para interpretar que no tenía facultades necesarias para revisar las decisiones adoptadas en el ámbito interno de las universidades relativas a los aspectos disciplinarios, administrativos y/o académicos. Sin embargo, en este punto los autores del trabajo interpretan que, en cambio, fue la propia Corte la que decidió autoexcluirse del plano principal del conflicto universitario y omitir el control de constitucionalidad correspondiente. Posteriormente, a partir de la década de 1970, las sentencias del máximo tribunal dejan traslucir una progresiva limitación al poder discrecional de las universidades, rasgo interpretativo que sobrevivirá a la última modificación de la composición de la Corte. Entonces la Corte decidió intervenir en los casos en los que hubiese arbitrariedad manifiesta en las normas y actos emitidos por la autoridad universitaria. Las sentencias dictadas en la década del 90 permiten vislumbrar que la Corte autorizó una intensa injerencia del PEN sobre las universidades, limitando así la autonomía de las mismas. La sanción de

<sup>2</sup> Todos los pronunciamientos del período consignado se encuentran ordenados cronológicamente en el segundo Anexo del libro.

la Ley 24.521 trajo aparejada una intervención creciente de la Corte en casos en los que aflorara la autonomía universitaria, ejerciendo en tales casos un control de constitucionalidad amplio. Esto implicó un grave retroceso respecto del amplio margen de autodeterminación del que gozaron las universidades en el período previo. El minucioso análisis del conocido caso “Monges” (1996) permite a los autores demostrar que la Corte, en mayoría, sujetó la facultad normativa de la universidad, de raigambre constitucional, no sólo al principio de razonabilidad sino también -y aquí reside la paradoja- a la letra de la LES, reafirmando la constitucionalidad de esta última en sucesivos casos detallados en el presente capítulo. A eso se le suma que la Corte le reconoció al Poder Ejecutivo la facultad estipulada por la LES para impugnar en abstracto los estatutos universitarios. La jurisprudencia correspondiente a la nueva composición de la Corte en la primera década del siglo XXI alumbró ciertas esperanzas. En principio, su actuación ha permitido torcer algunas líneas jurisprudenciales y diferenciarse de su antecesora, por ejemplo negándole al PEN la facultad de impugnar en abstracto los estatutos universitarios pero, sin embargo, ha persistido en el rechazo de la posibilidad de declarar la inconstitucionalidad de la Ley 24.521.

Previo a la finalización del capítulo, y de la obra total, los autores concluirán que la Corte Suprema, que en sus orígenes había moderado su rol en el debate sobre el alcance de la autonomía universitaria, con el tiempo -especialmente a partir de los años 90- se erigió en un actor relevante que bajo la apariencia de un tercero neutral legitimó por medio de sus sentencias razonadas la mayor o menor intervención del Poder Ejecutivo en el autogobierno de las universidades nacionales.

## CONCLUSIÓN

La presente obra colectiva, editada conjuntamente por la editorial La Ley y el Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho (UBA), contribuye enormemente a la comprensión de la espinosa relación que se ha configurado históricamente entre el Estado y la universidad nacional. El análisis de esta relación y de las tensiones sustentadas por los diversos factores de poder, sumado a ello la novedosa incorporación de la Corte Suprema como actor relevante de decisión, obligan a resignificar el con-

cepto de la autonomía universitaria. Los autores parecen compartir una concepción amplia de la misma en virtud de la cual ésta constituiría “un principio constitucional que debe ser respetado por las leyes de base de la educación. Comprendería los aspectos tales como: el dictado de las propias normas de gobierno por parte de las instituciones universitarias, de acuerdo con la legislación nacional; el respeto de la libertad académica (de cátedra, de investigación y de acciones de extensión); el funcionamiento institucional sin injerencias del poder político; la administración de los recursos propios con rendición de cuentas ante el Poder Legislativo; la revisión (en caso de arbitrariedad) de las decisiones solamente ante el Poder Judicial” (p. 131). Sin embargo, la realidad indica que las interpretaciones realizadas por los órganos de poder no siempre han sido coincidentes.

Los distintos artículos aspiran merecidamente a funcionar como un punto de partida para repensar estas cuestiones. Efectivamente logra constituirse en un disparador de ideas y preguntas para indagar a la autonomía desde distintas perspectivas científicas y desde distintos lugares. A pesar de la inclusión de los principios de la autonomía y la autarquía de las universidades en la reforma de 1994, la dificultad para definir su alcance persiste como lo demuestra el prolijo análisis de la jurisprudencia -intermitente- del máximo tribunal. La autonomía no podría entenderse en una dimensión binaria, en términos de su existencia o su falta, sino más bien como una cuestión de intensidad en relación con la mayor o menor restricción que pese sobre ella y como un espacio en pugna por distintos factores ideológicos y políticos de poder que ningún órgano está dispuesto a ceder.

Quizás lo más interesante sea que el texto aquí reseñado surge en el seno de un grupo multidisciplinario conformado por investigadores que también se desempeñan como profesores en la universidad pública, desde allí evocan su experiencia y su trabajo, se formulan preguntas, cuestionan, critican y proponen también respuestas que sirven de base para nuevas discusiones. El resultado de esta obra refleja el mejor ejercicio de la autonomía.

Fecha de recepción del trabajo: 14-04-2011.

Fecha de aceptación del trabajo: 28-04-2011.

## Pensamento programático e ensino do Direito

IAGÊ ZENDRON MIOLA\*

Demarcar um rumo e indicar os primeiros passos para trilhá-lo. Estes são, segundo *Roberto Mangabeira Unger*, professor da Faculdade de Direito da Universidade de Harvard, os elementos constitutivos do pensamento programático. A partir dessa chave de leitura, Unger apresentou a sua análise sobre a educação jurídica brasileira no seminário “O Futuro da Educação Superior em Direito no Brasil”, realizado pela *Associação Brasileira de Ensino do Direito (ABEI)*, com o apoio da Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro, em 18 de agosto de 2010. No horizonte do rumo e dos passos traçados na fala de Unger (disponível na íntegra para visualização: parte 1 e parte 2) reside uma proposta de novos conteúdos e metodologias para o ensino do Direito, destinados ao resgate do seu potencial transformador.

### RUMOS E PASSOS

Quatro aspirações pautam o novo paradigma de educação jurídica proposto por Unger. Quanto ao método, o ensino do Direito deve buscar ser analítico e problemático, e não meramente informativo. Quanto à circunstância social da prática educativa, o ensino deve ser *cooperativo*, por oposição à combinação de individualismo e autoritarismo que caracteriza o ensino superior tradicional. Quanto à relação com o conhecimento, deve ser *dialético*, isto é, buscar a emancipação intelectual do estudante por meio da análise das distintas perspectivas sobre um mesmo objeto. Quanto ao conteúdo, o ensino do Direito deve preferir o *aprofundamento seletivo* ao que Unger detectou como sendo a superficialidade enciclopédica definidora dos cursos tradicionais.

\* Doutorando em Direito e Sociedade do Programa Internacional “Renato Treves”, Universidade de Milão, Itália, Mestrado em Sociologia do Direito.

Com base nestes objetivos, Unger desenha as linhas básicas do que seriam os currículos fundamentais desse novo paradigma educativo do Direito e os passos necessários para trabalhar tais conteúdos. A metodologia proposta pelo autor consiste em três rupturas com as práticas de ensino atuais. Primeira, a *desmistificação da representação do Direito*, isto é, escapar à tentação de fingir que o Direito é um sistema coerente, tomando-o como um conjunto de contradições, onde há soluções dominantes e periféricas. Segunda, a *contextualização da representação desmistificada*, o que implica o entendimento das contradições como produtos históricos dos sistemas jurídicos. Terceira, a *descrição da estrutura argumentativa dominante na disciplina*, em que os argumentos recorrentes e a sua hierarquia de influência são identificados, revelando-se as suas limitações e possibilidades de transformação.

## O LUGAR DA SOCIOLOGIA DO DIREITO

Para desenvolver o pensamento e o ensino do Direito na direção proposta, Unger sustenta que é preciso compreender a sociedade e a história. É precisamente esta a função das chamadas disciplinas propedêuticas –ou do “*currículo da subversão e da profecia*”, como Unger as apelida ironicamente–, dentre as quais pode ser incluída a Sociologia do Direito. O papel desse campo de estudos seria o de desvendar o direito à luz da construção institucional da economia de mercado, da construção da sociedade pela política e da política e do Estado pela sociedade, e discutir o que chama de “*imaginação do Brasil*”, ou seja, identificar, no pensamento sócio-político e jurídico brasileiro, as possíveis origens e soluções dos problemas a serem enfrentados.

Os passos traçados exigem, segundo Unger, a superação de um obstáculo característico do ensino do Direito em geral e dessas disciplinas em particular: o *colonialismo mental*. Segundo o autor, o projeto proposto exige invenção, a negação de fatalismos e da cópia de modelos científicos como o das ciências sociais norte-americanas. Ainda que as propostas enunciadas por Unger possam não ser suficientes, o pensamento programático exercitado por esse autor parece conter importantes diagnósticos sobre os limites e possibilidades para o ensino do Direito no Brasil. Cabe perguntar, sem embargo, se e como os termos de tal proposta podem

ser converter em alternativas concretas ao modelo de educação superior hegemônico no Brasil. Ademais, se este modelo é relativamente similar a outros países latinoamericanos –assim como o são, em certa medida, seus sistemas jurídicos e instituições–, tais propostas, ¿podem ser consideradas interessantes também em uma perspectiva regional?

O conteúdo da palestra proferida por Unger está presente, em grande parte, em texto publicado pelo autor em 2001, intitulado: *Uma nova faculdade de direito no Brasil*.

Fecha de recepción: 10-02-2011.

Fecha de aceptación: 14-06-2011.



## 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 contará con 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 TIPIADO

- 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](mailto:dpublica@derecho.uba.ar)