

II Jornadas de Enseñanza del Derecho – 7, 8 y 9 de noviembre de 2012 – Facultad de Derecho  
Eje: Intersecciones entre la enseñanza del Derecho y otras disciplinas  
**Eje: Intersecciones entre la enseñanza del Derecho y otras disciplinas.**

**Índice:**

**Subcomisión 1: jueves 8 de noviembre - 17 a 18.30 hs. - Coord.: Gonzalo Aguirre**

**1. Síntesis**

**2. Trabajos Completos**

**2.2 “El drama de la enseñanza” - Kessel, Christian.**

**2.3 “Paideia, gobierno y cultura. Notas sobre la enseñanza” – Torres, Federico; Ravnani,  
Nicolás Emilio; Piagentini, Alejandro.**

**2.4 “Sobre el porvenir de nuestras ideas de transmisión: La cuestión de la educación a la luz  
de la obra de Gilbert Simondon” – Rodríguez, Pablo.**

**2.5 “Sentido de la Filosofía del Derecho en la carrera de Abogacía” - Sandler, Héctor Raul.**

**2.6 “Aula, sembradío y cosecha” - Simona, Gustavo.**

**Subcomisión 2: Viernes 9 de noviembre - 16 a 17.30 hs. - Coord.: Victoria Kandel y Clara**

**Sarcone**

### **3. Síntesis**

#### **4. Trabajos Completos**

**4.1. *“Literatura: una herramienta en la enseñanza del Derecho”* -Basso, Daiana Soledad.**

**4.2. *“La enseñanza del derecho frente a la necesidad de formar profesionales cultos, éticos y solidarios”*- Bonavera, Jorge Enrique.**

**4.3. *“La importancia y necesidad de la enseñanza del fenómeno Conflicto en la Carrera de Grado de la Facultad de Derecho”*- Calcaterra, Rubén Alberto.**

**4.4. *“La enseñanza del Derecho y la prisión: estrategias para su comprensión e intervención. El aporte de las Ciencias Sociales”* - Vacani, Pablo Andrés; Gual, Ramiro.**

**4.5. *“Intersecciones entre el Derecho Penal y el Psicoanálisis”*- Lione, Pablo**

**4.6. *“Las practicas docentes y la producción de conocimiento en la Facultad de Derecho de la UBA, y el Programa de Incentivos de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación”* - Maidana, Horacio; Orlor, José; Mosquera, David; Wahlberg, Verónica; Peseta, Silvina; Lado, Carolina Mirta ; Zaccari, Malvina.**

II Jornadas de Enseñanza del Derecho – 7, 8 y 9 de noviembre de 2012 – Facultad de Derecho  
Eje: Intersecciones entre la enseñanza del Derecho y otras disciplinas

**4.7. “La formación académica de los estudiantes de abogacía y la necesidad de articular la enseñanza del derecho con la complementariedad del aporte interdisciplinario”. - Reyes, Romina Déborah.**

**4.8. “Derecho y arte” - Saucedo, Ana María.**

**4.9. “La implementación del latín en la enseñanza del derecho: intersecciones, aportes y perspectivas metodológicas” - Tola, Eleonora .**

**4.10. “Teoría de conjuntos en la Docencia Universitaria”- Trullás, Sebastián; Rojas, Eduardo.**

**Subcomisión 1: jueves 8 de noviembre - 17 a 18.30 hs. - Coord.: Gonzalo Aguirre**

**Síntesis:**

Todos los expositores coincidieron en reconocer una importante dosis de “sequedad” o “rutina” que la formación moderna viene administrando y arrastrando desde finales del siglo XIX y que, actualmente, se veía de algún modo conjurada o asumida por los nuevos dispositivos cibernéticos de transferencia de saber.

Pudo detectarse en cada una de las exposiciones orales alguna *divisa docente* que concentra, cada una a su modo, esa coincidencia en el diagnóstico y en el atisbo de un llamamiento a revertir o transvalorar la situación.

Así quedarían enumeradas a partir del orden de exposición:

“Vivir según la idea” (Sandler)

“Generar conmoción” (Piagentini-Ravignani-Torres)

“Recuperar el drama debajo de todo Logos a fuerza de repetición” y de “poner el cuerpo” (Kessel)

“Aspirar al genio por repetición” (Simona)

“Si no podemos ofrecer nada que no sea sustituible por las máquinas cibernéticas, entonces no tiene sentido resistir” (Rodríguez)

Podría decirse que la conversación (muy fructífera) entre los ponentes, y de estos con el público, giró en torno a cómo operativizar esas divisas. Ciertamente, la fluidez y la dinámica misma de la conversación en la que este moderador también quedó envuelto, dificultan dar cuenta de ese intercambio cuya fuerza, tal vez, constituya un indicio general de la puesta en marcha de las divisas mencionadas.

## El drama de la enseñanza

**Kessel, Christian**

Abogado, Magíster y doctorando en Filosofía y Estética (Universidad de Barcelona),  
Auxiliar de primera (Teoría del Estado – Cátedra López, UBA).

**Resumen:** Las lecciones fundamentales son posibles si se sabe dar con el gesto preciso. El ejercicio de decir lo justo —que nada tiene que ver con transmitir información alguna— aprecia cualquier enseñanza. Una buena economía de lo expresivo permite que lo dicho sea sensacional.

Por lo tanto el consecuente efecto dramático de la docencia irremediablemente se asimila al arte del teatro. Un juicio, una norma, o incluso un concepto sólo pueden ser verdaderamente aprendidos si se los pasa por un simulacro de experiencia. Sólo el drama habilita tal saber.

El alumno y el maestro son quienes se preparan para participar del drama. Jerzy Grotowski decía que el maestro indica, y el *Performer* hace o no hace. No se trata de exigir a los alumnos un entendimiento a partir de un gráfico o un esquema, ni de doparlos con textos y trabajos excesivos. Incitar el saber de la ley no puede presumir alumnos criminales o buenos jueces, sino que se debe limitar a conjurar en el cuerpo de los participantes el drama en que esa ley fue precisa. Investigación y legislación se abrazan.

La docencia debe proveer a la maduración del actor/estudiante que se inclina a lo desconocido. El alumno de esta escuela se conduce a un saber de la ley que inhibe el conocimiento codificado, los mejores estudiantes de derecho pasan necesariamente desapercibidos. En tanto el saber ético no puede más que una unión imperfecta y desapegada a las Leyes, los grandes abogados son producto de un error o una educación resistente y alternativa. En este sentido habría que especular si la educación para la justicia no persigue la destrucción del derecho.

**Palabras clave:** drama, enseñanza, derecho, teatro, Performer, Grotowski, actor

**Trabajo completo:**

## 1. Introducción

Inicialmente habría que postular que no se puede saber sino aquello que de algún modo se ha experimentado. Luego es necesario señalar que quien sabe no es importante, ni siquiera para sí en el momento de actualizar ese saber. Quien ejerce un saber sólo puede aparecer obscenamente, en tanto está relegado detrás de un hacer o de un contemplar, lo que en definitiva no es distinguible.

Por ejemplo, el escritor en un momento intenso opera sobre un borrador sin felicitarse ni juzgarse, salvo cuando duda. En esos momentos el saber lo ha dejado y la escritura se vuelve torpe, espástica, mera corrección. Puede decirse otro tanto del actor<sup>1</sup>.

En otras palabras, el saber confunde los regímenes de la participación y la contemplación. Ejercer un saber es hacer lo debido, lo que hemos interpretado. En este momento el *actor* del saber solamente está-siendo, y como un animal sin inteligencia discute, crea y muere. Ejecuta. Cualquier actividad que se puede repetir con algún grado de intimidad tiene su saber y su drama.

Incluso, Gilles Deleuze sostuvo que: “... *hay un «drama» bajo todo lógos.*”<sup>2</sup> Sin llegar tan lejos, hay que empezar por concebir la posibilidad de que el saber de la ley sólo sea posible mediante la dramatización del acontecimiento que le ha dado lugar.

Antes de la tragedia —dispositivo de expresión dramática por excelencia— que culminaba con la catarsis, los griegos hacían sacrificios. Pérdidas y ganancias mediante, en el cristal actual aquello se refleja como una serie: sacrificio, drama y saber.

¿Cómo identificar ese saber? En tanto no es objeto de posesión sino de ejercicio —o más bien de expresión—, su imagen remite más a un

---

<sup>1</sup> Valga incluso como conclusión, tal vez pueda detenerse el avance de la isquemia en el oficio jurídico educándolo verdaderamente en las artes de la escritura y la actuación. El desarrollo de la técnica y la ética del Derecho precisan otra disposición de su cuerpo.

<sup>2</sup> Gilles Deleuze, “El método de dramatización”, en *La isla desierta y otros textos, Textos y entrevistas (1953-1974)*, trad. José Luis Pardo, Ed. Pre-Textos, Valencia, 2005, pág. 137.

interrogarse que a la afirmación. De hecho, cuando el saber se afirma habla enigmáticamente. Para comprobar esto, alcanza con consultar a un artista por su método, o a un artesano por sus trucos.

En otra órbita aparece el conocimiento, que se multiplica si parte de un saber inicial. La técnica del actor, así como la del abogado, tiene como premisa un saber obscuro. Así como lo que aparecía en la escena trágica era lo que el coro daba a ver, en nuestros buenos oficios somos personajes de una obra que no cesa de repetirse, y escuchamos a ciegas una verdad que se expresa a través de nosotros sin sincerarse<sup>3</sup>. Nos formamos en una disciplina, y para la vida, como el actor se prepara para la escena. Por eso no hay detención posible para contemplar, en el mejor de los casos, solo podemos repetir viejos dramas. A lo sumo, somos espectadores de dramas ajenos.

En este punto, educar es incitar. Un maestro nos inclina a *comprender* el drama de cada concepto<sup>4</sup>. Recién luego de participar de un acontecimiento tal vez se pueda razonar. Por eso, antes de preguntarnos “¿qué es...?”, debemos ocuparnos de los cómo, dónde, para qué, quién. En ese contexto será posible notar la insuficiencia o provisoriedad de cualquier definición. Sin embargo cuando se *sabe* las preguntas lógicas se postergan. La

---

3 “Demorémonos escolarmente en la fábula de lo ya sabido por si el esclarecimiento de la cancha argumental de El nacimiento de la tragedia pudiera arrojar alguna luz sobre el pliegue curioso de esta mirada nietzscheana. Como hipótesis de partida, se nos presentan allí los fenómenos del apolíneo y lo dionisiaco en tanto que pulsiones estéticas de la naturaleza: lo apolíneo se correspondería con las fuerzas plásticas o representativas, con el sueño y el schopenhaueriano principio de individuación; lo dionisiaco con las fuerzas musicales, la embriaguez y la Voluntad en el sentido de Schopenhauer. Ambos instintos artísticos son, en algún modo, astucias de la naturaleza para compensar el cruel destino de los humanos – aquel que enuncia limpiamente la verdad radical de Sileno, lo que sabe desde siempre la sabiduría popular: que lo mejor para los hombres sería no haber nacido, y en su defecto, morir pronto. Son éstas pulsiones que, a lo largo de la historia, han dominado alternativamente las manifestaciones estéticas del pueblo griego: así, por ejemplo, del instinto apolíneo es expresión la épica y el panteón homérico, y del dionisiaco, la lírica y la canción popular. Sin embargo, ambas se darán cita, en un feliz encuentro que marca la cima más alta alcanzada por el espíritu griego, en la tragedia arcaica – constituyendo una especial síntesis, a todas luces modélica. La tragedia es, nos dirá Nietzsche, aquel dispositivo simbólico que consiguió la más alta cohesión posible entre verdad(Dionisos) y belleza(Apolo), proponiendo a la vez la visión de la verdad más profunda y de los fines o ideales más elevados. De esa simbiosis nacerá como consecuencia natural y obligada la polis griega.” Miguel Morey, *Contemplatio Intempestiva*, LOGOS. Anales del Seminario de Metafísica, (2000), núm. 2, pgs. 11-29. Servicio de Publicaciones, Universidad Complutense. Madrid.

4 El profesor, en cambio, enseña a profesar, a proferir, a repetir generalidades que operan sobre un saber que se alcanza por otros medios.

experiencia es seguida por el entendimiento, y luego, tal vez, por la razón. Este retoma lo que pasa por otros medios. Saber no es razonar<sup>5</sup>, en todo caso es la expresión sincera y móvil de una intuición.

En particular el actor es quien mejor registra esa duplicidad del saber, contemplación y participación, simultaneas, indistinguibles. Por eso su nombre se aplica a cualquier oficio, y por eso Jerzy Grotowski —tal vez el máximo referente del teatro contemporáneo— habla de *Performer* cuando referir al *actor* parecería sumergirlo en una polisemia inagotable.

Cuando el actor “*hace lo debido*” es libre. Hacer lo que se debe es *interpretar*. El deber es lo irremediable, aquello que no puede ser de otro modo, aunque apenas sea una insinuación, algo por pasar. Previo al hacer hay inquietud, ese tiempo es extraño. Nos interrogamos en las preliminares de un drama para des-cubrir un saber que nos permita conducirnos. El maestro nos educa en ese arte, para pasar del contemplar al participar, y viceversa, hasta que ambas actividades se confundan y podamos entonces, expresar un saber.

Educados en un saber dramático tal vez encontremos el modo de arraigar y actualizar los métodos del conocimiento. Además claro, dramatizar los acontecimientos de la vida, en los momentos de contacto con el indecible terror, tal vez nos permita encontrar una forma de trato, esa extraña mezcla de convenio y contacto que hace a nuestra realidad posible.

## 2. Acontecimientos sagrados

---

<sup>5</sup> Por si es precisa una cita de autoridad para abrir la cuestión a debate: “Porque, en cierto modo, lo divino que está en nosotros modifica todas las cosas. El principio del razonamiento (λόγου) no es el propio razonamiento (λόγος), sino algo más poderoso. Pues bien, ¿qué puede ser más poderoso que la ciencia o que la razón (νοῦ), sino el dios? No cabe duda que el valor es un instrumento de la razón (νοῦ). Por eso, los antiguos llamaban dichosos a los que llevan a buen término cualquier cosa que emprendan, aunque no posean racionalidad; pero éstos no deben tomar decisiones. De hecho, poseen un principio más poderoso que la razón (νοῦ) y que la decisión. Pero los que poseen la razón (λόγος) no tienen este principio; y los que se rigen por el entusiasmo no tienen esas capacidades, porque, al estar privados de racionalidad, simplemente adivinan. Por otra parte, la capacidad adivinatoria de estos sabios debe ser directa, sin quedar asumida por el razonamiento; sólo que algunos acuden a la experiencia, mientras que otros se centran en la asiduidad de la contemplación. Pero esas cualidades pertenecen al dios. Él lo ve todo claro, el futuro, el presente y todo aquello de lo que este razonamiento (λόγος) se separa. Por eso, [lo ven] los melancólicos y los que sueñan la verdad. Así que este principio parece más poderoso que el razonamiento (λόγου) separado.” Aristóteles, *Ética a Eudemo*, 1248 a 26 - b 1 [Citado por G. Colli, *La sabiduría griega*, cit., 2 [A 15], p. 91.]

Es bien conocida la definición canónica de drama, que sin angustias aún hoy sustituye su significado por el de acción. En 1888, Nietzsche, ya sobre el final de su vida lúcida escribe *El caso Wagner*, que en su primer nota advierte: *“Es una verdadera desgracia para la estética que siempre se haya traducido por «Handlung» [acción] la palabra «drama». No es Wagner el único que yerra en esto; todo el mundo está aún en el error; hasta los filólogos, que debieran saberlo mejor. El drama antiguo contemplaba grandes escenas patéticas —con lo que precisamente excluía la acción, desplazada tras la escena o antes de su comienzo. La palabra drama es de origen dorio: y conforme el uso dorio significa «suceso» o «historia», ambas palabras en sentido hierático. El drama más antiguo representaba las leyendas del lugar, la «historia sagrada» en que se apoyaba la fundación del culto (nada de «hacer», nada de «hazaña», por tanto, sino acaecer, «sucesos»: en dorio, δρᾶν no significa de ninguna manera «hacer»).*”

Hay drama cuando se presenta un acontecimiento sagrado, eso no puede darse por alusión, no es posible *hacer como si se presentara un suceso hierático*. El teatro es el arte de repetir dramas. Por lo tanto, debemos llamar teatro a toda disciplina que se ocupe de ello. El teatro de operaciones repite el drama de la *guerra*, tanto como el Teatro integral de Oklahoma<sup>6</sup> repite el drama de la vida. Que haya o no haya muertos no obsta al drama, ni al teatro. La repetición de un particular suceso y no sus consecuencias son lo que define qué es teatro. Cuando alguien muere recordamos otras muertes y tememos la de seres queridos o la propia, esa relación en el tiempo con un acontecimiento sagrado es teatral, aunque la repetición no sea deliberada.

El drama, a su vez, es trágico o paródico. Hay humor y dolor en cada repiquetear de lo sagrado. En este sentido el teatro es una caja de resonancia de los pocos dramas que nos actualizan.

Por supuesto, esta serie de postulados tiene una batería de implicancias que no es posible desarrollar. Sin embargo, cabe señalar, un homicidio no es teatro, en tanto no es posible matar a una persona más de una vez en un mismo lugar. Sin embargo, el teatro aparece en el hombre a quien

---

<sup>6</sup> Ver *América* de Franz Kafka.

vuelve un drama en una forma igual o distinguida, cuando sueña, enseña o vive. Un drama se teatraliza en un lugar o un alma.

Por otro lado, cualquier representación sobre tablas no es teatro, en tanto no repite acontecimiento alguno. Incluso, la mera repetición de muecas y clichés exige del espectador una mirada extrañada para poder contemplar el drama de la decadencia, y sin ella lo que queda es un rato de entretenimiento.

Finalmente, cuando el drama se repite más allá de quién lo invoca, si el acontecimiento es causado es un ritual, y sino, es la propia vida. En resumen, el teatro es el particular régimen que permite la participación y contemplación de un acontecimiento, siempre sagrado, siempre repetido. El teatro invoca y expande el drama.

### **3. Límites del drama**

Es bien sabido que existen textos sagrados, que a su vez dan cuenta de acontecimientos. No es difícil acordar que la Biblia o el Corán pertenecen a esa lista, un colectivo y un credo los sostienen. A la manera secular las constituciones ocupan un lugar similar, o al menos a eso aspiran. El drama aparece en ellos, en tanto presentan o esconden acontecimientos que sostienen su carácter sagrado. En nuestra Constitución todavía reverberan tanto el Proceso como la Batalla de Cepeda. Los intérpretes, a veces actores, a veces meros exégetas, se ocupan de descifrar en la trama de esos textos, con más o menos esfuerzo, los dramas de los tiempos. En esos casos un lector busca actualizar el drama, y en esa medida, en tanto las palabras —condición de la contemplación— subsisten, el libro es teatral.

Fuera de los textos presentados a partir de su sacralidad, hay otros, como las tragedias griegas o las obras de Shakespeare, donde es fácil comulgar que su cifra contiene un drama. Michel Foucault y Gilles Deleuze sugieren que incluso la filosofía puede tomar un cariz dramático.

Sin embargo para que un teatro conjure un drama es preciso que el texto involucrado ocupe una escena, sea una sala, una iglesia, un aula o el Honorable Congreso de la Nación.

Una de las grandes falacias del teatro consiste en creer que el texto es el esqueleto del drama, cuando lo que hace, siempre, en cualquier escenario, es adelantarse o atrasarse. Ir o volver a la palabra es una forma de estar en otro lado, los textos sagrados son remansos o mojones, necesarios en un camino constituido por una materia diversa. Idéntico papel le cabe en el derecho, que sabe de agregar y quitar valor a los textos.

#### **4. Teatro jurídico**

Cualquiera sea su nombre, la resultante de un régimen de participación dramática es un remanente que se traduce en saber, en tanto actualiza a quienes acuden a él. La perturbación que genera contemplar un drama no equivale a una mera especulación. No puede ser indiferente encontrarse frente a un acontecimiento sagrado.

Un maestro sabe conjurar dramas, y así las lecciones fundamentales son posibles si se sabe dar con el gesto preciso. Para ello, el ejercicio de expresar lo justo —que nada tiene que ver con transmitir información alguna— aprecia cualquier enseñanza. Una buena economía de lo expresivo permite que lo dicho sea sensacional. El docente y el alumno concurren como actores a una re-presentación dramática. Interrogados por un acontecimiento, la perturbación puede habilitar un aprendizaje.

Por lo tanto el consecuente efecto dramático de la docencia irremediablemente se asimila al arte del teatro. Un juicio, una norma, o incluso un concepto sólo pueden ser verdaderamente aprendidos si se los pasa por un simulacro de experiencia. Sólo el drama habilita el saber. De memoria el derecho recurre a Antígona, Edipo o Hamlet, así como a dramatizaciones y debates, y lo que se busca es la escena precisa en la que un juicio es posible. Tanto un juicio de verdad o mentira, como el que permite una ley que repara o regula una tragedia, el drama es el presupuesto preciso. En el derecho esforzar a los alumnos a participar de un drama instala la situación de peligro que dio lugar a una ley o un concepto.

No se trata de exigir a los alumnos un entendimiento a partir de un gráfico o un esquema, ni de doparlos con textos y trabajos excesivos. Incitar el saber de la ley no puede presumir alumnos criminales o buenos jueces, sino

II Jornadas de Enseñanza del Derecho – 7, 8 y 9 de noviembre de 2012 – Facultad de Derecho  
Eje: Intersecciones entre la enseñanza del Derecho y otras disciplinas  
que se debe limitar a conjurar en el cuerpo de los participantes aquello por lo  
que ese concepto fue preciso. Investigación y legislación se abrazan.

En nuestra facultad, ya en términos de diagnóstico, es llamativa la voluntad dogmática que evita introducciones y notas al pie. Al contrario que la filosofía o la poesía, el Derecho sobrevive en sus aparatos críticos, que exhiben lo posible en el marco del corpus técnico. Sin casos y sin fundamentos no hay derecho. Actualizar un drama implica participar del peligro inherente a su derrotero, del carácter sagrado de su composición —de su univocidad— y de su belleza. Es necesario un esfuerzo Real para reponer el acontecimiento que generó una ley.

La Facultad todavía sabe de esto, la subsistencia de representaciones, clases *magistrales*, e incluso de los prácticos, obedecen a una necesidad dramática; son formas del teatro filtrándose en la experiencia escolar.

### **Bibliografía:**

- Gilles Deleuze, *La isla desierta y otros textos*, Pre-Textos, 2005, Valencia.
- Gilles Deleuze, *Diferencia y Repetición*, Amorrortu, 2002, Buenos Aires.
- Michel Foucault, *Estética, ética y hermenéutica*, Paidós, 1999, Barcelona.
- Jerzy Grotowski, *Hacia un teatro pobre*, Siglo XXI, 2000, Madrid.
- Friedrich Nietzsche, *Nietzsche contra Wagner*, Siruela, 2002, Madrid.

## **Paideia, gobierno y cultura. Notas sobre la enseñanza**

### **Federico Torres**

Abogado. Ayudante de segunda de Teoría del Estado en cátedra López.

### **Nicolás Emilio Ravignani**

Abogado. Ayudante de segunda de Teoría del Estado en cátedra López.

### **Alejandro Piagentini**

Abogado. Ayudante de segunda de Teoría del Estado en cátedra López.

**Resumen:** Leemos en *República*, la propuesta de un Estado ideal. Cabe interpretar a éste último como una institución educativa en la que el individuo es conducido al conocimiento de la idea suprema. Platón llama *Paideia* a ese programa en el que se organiza la conducción dada al ciudadano de la *polis* en su vida en comunidad. El filósofo da en el centro, el programa educativo es consecuencia de una necesidad concreta de la *polis* griega –y de toda forma de estatalidad con pretensiones de permanencia–: formar a los gobernantes (“guardianes filósofos”) de la comunidad. Éste trabajo por el hombre y sobre el hombre, se construye a expensas de un “otro” que suprime: los –viejos– poetas de la *polis* griega, los impulsos bestializantes en el humanismo clásico y el “aristócrata” en la temprana modernidad. A presentar sumariamente estas tres figuras “suprimidas”, en relación con la cultura moderna, estará dedicado este trabajo.

**Palabras clave:** Paideia – Gobierno – Estado - Cultura - Modernidad

### **Trabajo completo:**

#### **Introducción**

En tanto sostengamos la tesis de que nuestra latinoamericanidad es hija de la Grecia antigua, emprenderemos una y otra vez la navegación de *lo griego*, como molde de nuestros rostros, y con la firmeza burlona, de que explorando esos mares, quizás, como el marinero que luego de días de tormenta divisa un

rayo de luz en el horizonte, podamos redireccionar el ojo hacia nosotros mismos.

### **El humanismo y la palabra como dispositivo humanizante - abestializante**

Siguiendo la huella trazada por Sloterdijk, el humanismo y con ello lo humano, no sería otra cosa más que un producto filosófico/literario, nacido, criado y sobre todo formado, bajo el influjo de la palabra y su dimensión per-formadora. Aquello que el hombre es -¿quedan hombres?- sería entonces una consecuencia directa y concreta de una operación sobre el hombre -¿sobre el hombre, acaso no era él soberano y la medida de todas las cosas?-. Veamos.

El hombre, es una creación que expresa, ante todo, un deseo profundo de distinción y diferencia respecto de lo vivo circundante<sup>7</sup>. Pero en ese “otro” del humano no encontramos solamente al animal. También el individuo incivilizado, vulgar o embrutecido comparte el privilegio de la exclusión que le otorga ser ese “otro”.

La herramienta central de la operación humanista subyace en el lenguaje. De ahí que para el filósofo alemán el humanismo, desde los tiempos de Grecia hasta (casi) nuestros días, es la concretización de una “comunidad de lectores”<sup>8</sup>, que encuentran un pasado y porvenir común en los textos fundamentales y fundacionales de aquello, que por efecto de esos mismos textos, llamamos occidente. El humanismo, lo humano, la humanidad en acto, se construye a partir de una cesura originaria, entre aquellos que fueron escogidos para conformar el selecto y secreto club de los lectores. Es, por ello la palabra en su forma escrita la que vectoriza una división que no deja de actualizarse: educación y humanismo, educación selecta que luego será

---

<sup>7</sup> Si bien puede rastrearse con anterioridad, es a partir de Aristóteles y su definición del hombre como “animal político” o capaz de existencia en común, que el hombre sería una esencia que se expresa en una diferenciación y distancia respecto de la vida animal. De los modernos, ha sido Heidegger quien formuló esta diferencia de la manera más radical posible: la distancia es ontológica, y no del orden de las cosas.

<sup>8</sup> Cf. “Reglas para el parque humano” compilado en “Sin Salvación, tras las huellas de Heidegger”, ed. Akal. Madrid, 2011.

educación de masas, es la alianza sellada a fuego, el nudo gordiano de la vida civilizada.

La operación sobre el hombre/lector, se realiza a condición de diferenciarlo, de extraerlo de la barbarie sin más. Lo bárbaro se constituye en el doblez de lo humano, el reverso del que debe tomarse distancia, para ello hay que trabajar sobre él -y si hay trabajo es porque no hay esencia-: “El tema latente del humanismo, es por tanto, la domesticación del hombre, y su tesis latente dice: las lecturas adecuadas amansan”<sup>9</sup>. El individuo, todavía no humano, es un campo de fuerzas en tensión, irresuelto, pero no por ello irresoluble, que es comprendido en términos de cuerpo operable y maleable a través de la lectura reflexiva. Por ello, el amansamiento es condición de posibilidad de “lo social” comunitario.

En fin, el humanismo es una antropotecnia que extrae su fuerza de la siguiente idea: “las lecturas amansan”. La modernidad tardía nos pone frente al abismo de la recodificación de los campos lingüísticos. La lectura ya no es capaz de cumplir con su función socializante y las prácticas pedagógicas todavía pretenden funcionar bajo el simulacro del “como si”: como si no estuviésemos en tiempos poshumanos.

El humanismo ha devenido poshumanismo, y alrededor encontramos el despoblado desierto de lo real: o bien ya no quedan “otros” contra los cuales medirse, o bien el otro estalló en mil pedazos y cada uno de esos pedazos es un “otro”. Sólo resta esperar y reconfigurar. Como dijo Foucault no hay que llorar la muerte del hombre. Cualquier gesto antes que la nostalgia por el pasado en el presente.

### **Otra lectura de la aristocracia**

Una hojeada en tono escolar de *República* nos permite afirmar que Platón ha ganado terreno en Occidente; vemos cómo el Estado Moderno brinda Educación Masiva y fomenta la filosofía, formando así a los gobernantes de la comunidad. Asimismo, en su lógica progresiva, ha suprimido tempranamente la diferencia vertical encarnada en la figura del “aristócrata”.

---

9 Op. cit p.203

Este “avance” en la ejecución del programa del filósofo, resulta problemático ante el siguiente pasaje referido a las poesías de Hesíodo: “...*incluso si fueran ciertas, no me parece que deban contarse con tanta ligereza a los niños aún irreflexivos. Sería preferible guardar silencio; pero si fuera necesario contarlos, que unos pocos los oyesen secretamente, tras haber sacrificado no un cerdo sino una víctima más importante y difícil de conseguir...*” Platón. República. Par. 378a

Entonces: ¿La censura a los mitos no debe ser reproducida para todos por igual? ¿Cabe la existencia de un grupo que secretamente compartiera estos relatos por fuera del programa educativo estatal? ¿No es la verdad el patrimonio de los gobernantes de la polis?

Si la lectura tradicional ha dado forma al humano, aquí intentaremos presentar las líneas fundamentales para otra lectura posible. Para ello, partiremos de un escrito de juventud de Friedrich Nietzsche dedicado a su maestro, Arthur Schopenhauer<sup>10</sup>, donde se pregunta si el fomento de la filosofía por parte del Estado Moderno tiene algo que ver con las tesis platónicas, si realmente las entiende tan seria y sinceramente como lo proclama, y si su fin es el de producir verdaderos filósofos<sup>11</sup>.

El diagnóstico indicará que la formación histórica, brindada por el Estado, obstruye el desarrollo de una cultura en la que puedan emerger verdaderos filósofos. Para Nietzsche, el Estado Moderno se limita a generar las condiciones de posibilidad para hacer de la filosofía un mero oficio lucrativo. Así, quienes participan de ella no son más que escritores a sueldo que renunciaron a la actividad auténtica del filósofo nietzscheano, que no es otra que la encarnizada búsqueda de la verdad<sup>12</sup>. Como no imaginamos a Parménides presentando un

---

10 Nietzsche, Friedrich. “Schopenhauer como educador”. Ed. Biblioteca Nueva (2009), Madrid.

11 Op. cit p. 106/108

12 “De surgir, sin embargo, alguien que hiciera realmente el gesto de ir con el cuchillo de la verdad directo al cuerpo, el Estado, que afirma ante todo su propia existencia, estaría en el derecho de excluirlo de sí y de tratarlo como un enemigo, de modo similar a como excluye y combate una religión que se sitúa por encima de él y pretende erigirse en juez suyo.” Op. cit p. 109

informe de avances en el marco de una beca de investigación, tampoco vemos en la Academia estatal destello alguno de aquella sabiduría.

En esta tónica, el entonces profesor de Basilea señala que al Estado Moderno sólo le preocupa lo que le puede resultar útil, su único fin es su propia existencia y prosperidad<sup>13</sup>. Su actividad impide la formación de aquel raro espécimen al que Nietzsche exalta: un hombre capaz de fijar en pensamientos duraderos lo que se balancea –ideas- en el vacilante fenómeno: el genio – artista y filósofo-. Seres que se abocan a *“la única crítica de una filosofía que es posible y que prueba algo, a saber, ensayar si se puede vivir de acuerdo con ella.”*<sup>14</sup>

Nietzsche se mantiene intempestivo y reivindica una figura opuesta a las lecturas producidas por la formación histórica: Apuesta a la visión contemplativa<sup>15</sup> del filósofo en y sobre la cultura. Tal visión es la condición de posibilidad de la existencia estetizada del hombre autónomo, el oyente de aquel mito secreto, el aristócrata.

### **El dardo poético**

El poeta en Grecia es aquel personaje brotado de un fondo religioso, donde el canto coral en honor de la divinidad, sufriendo separaciones, divisiones, reconstrucciones y modificaciones decanta finalmente en el escritor, entre otras cosas, de tragedias. Aquel es quien tomado por las musas plasma, aquel que tan sólo presta el cuerpo para que el dios se exprese. Le brinda su carne mortal.

La Grecia donde hombres y dioses viven en constante convite, aparece a los ojos del contemplador como una gran fiesta de los sentidos. El *entusiasmo*,

---

13 Op. cit p. 94

14 Op. cit p. 112

15 *“Contemplar es lo propio del filósofo, y contemplación es el nombre de la mirada del logos”, Platón “...imaginó la evasión de la caverna como un viaje contemplativo, guiado por la luz y por el amor también, por el amor al bien – se nos dirá.”*. Morey, Miguel en *“Contemplatio Intempestiva”* [Fragmentos] en *“LOGOS” Anales del Seminario de Metafísica*, (2000), núm. 2, pgs. 11-29. Servicio de Publicaciones, Universidad Complutense. Madrid

estado clave del éxtasis religioso, atraviesa los cuerpos y las montañas, los ríos y los bosques.

La vida es la orquestación del dios. Cada rincón, cada flor, cada árbol implica la expresión de lo divino en la esfera humana. Dialogan mutuamente, el dios mediante sus apariciones e intervención en los sucesos de los individuos (*“desde entonces el dios, respetándole sólo la vida, fuerza a Ulises a errar alejado del suelo paterno”*), y éstos a través del sacrificio.

Esta gran fiesta posee además una característica definitoria. La arbitrariedad. Los dioses, en la digitación de todo lo existente en el mundo humano, son totalmente aleatorios. Lúdicamente juntan y separan, crean y destruyen. Hoy aparentemente justos, mañana injustos. Primero amigables, luego enemigos. El talante del dios pende de un hilo, así como la vida de los pequeñitos hombres. Todo compone un gran juego donde lo múltiple expresado a través de hombres y dioses se despliega, pero con la liviandad de saber que implica un pasaje, que la quietud no es posible, que nada es firme; que este mundo es tan sólo devenir.

La interpretación que hemos hecho del programa educativo de Platón, pareciera encontrarse ante un conflicto con este *orden arbitrario* que poseía las bases formativas de la sociedad griega.

Los poetas expresaban la desmesura, los sentimientos encontrados, la contradicción (tanto en los dioses como en los hombres). Un abanico enorme que para el vulgo podía convertirse en confusión e incertidumbre. Por tanto la tesis de que en la polis (o sociedad) perfecta, la existencia del poeta sólo puede verse supeditada a la total sumisión al estado. Existirán pautas claras según las cuales los poetas deberán amasar sus creaciones.

El poeta tolerado será aquel que preste su cuerpo no al dios, sino al estado pedagógico. Transmitirá los valores de éste, forjará ciudadanos; velará por encumbrar la medida, frente a la desmesura, la tolerancia frente al odio. El poeta será una maestra de jardín de infantes.

En ese plan, pues, la poesía será pedagógica, moldeará educandos, será una estrategia más para labrar los cuerpos, las mentes, los corazones de los hombres. Por tanto, ese carácter perturbador que el poeta arcaico poseía frente a sus conciudadanos, será trocado por uno nuevo: el de educador. De ese cáliz

hemos bebido los modernos, eso somos los docentes. Entregadores del cuerpo a una maquina informe, llamada estado.

### **La conmoción**

Derivado de esta interpretación del programa platónico, y con el impulso metodológico y de economía de recursos desplegada en el siglo XIX hemos fabricado el AULA. Aquella donde la inmensa mayoría escucha, es penetrada y *llenada* de conocimientos por el ser que delante de ellos despliega un supuesto saber medible, planificable y establecible de antemano.

¿Qué posibilidades nos quedan hoy ante este diagnóstico? ¿Cómo sortear un laberinto ideológico, donde reproducimos como bestias el gesto imitativo, donde regalamos tristes monofonías que repiten fórmulas iguales a plantas adormideras?

Los griegos poseían un dispositivo que quizás pueda otorgarnos la respuesta. La tragedia. El mecanismo era claro: multiplicidad expresada en variopintos personajes: héroes, coros, mortales. La historia enreda al espectador, lo contagia de dolor, de risa. Quizás de amor, de orgullo. Mas cuando el espectador tiene la guardia más baja, cuando ya es la representación que en lo escénico se expresa, el ojo se ve conmocionado ante la aparición de la divinidad, que recuerda que todo es apariencia. Que el propio ojo del espectador es apariencia.

Así la labor docente debería emular la tragedia arcaica. La CONMOCIÓN es la herramienta básica de la cual se debe valer el pedagogo. Cada cual se verá atravesado por sus métodos; algunos las luces, otros los sonidos... aquel el sentido de las palabras, este la pintura en el rostro. Lo que no puede permitirse el docente es la indiferencia, ni suya, ni de los educandos.

## **Sobre el porvenir de nuestras ideas de transmisión: La cuestión de la educación a la luz de la obra de Gilbert Simondon**

**Pablo Rodríguez**

Doctor en Ciencias Sociales (UBA), Investigador Asistente del Conicet. Docente del Seminario de Informática y Sociedad (Facultad de Ciencias Sociales, UBA)

**Resumen:** En “Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas”, Nietzsche valoraba el curso de la *Bildung* (formación) ilustrada en momentos en que él mismo renunciaba a seguir integrando el personal de la formación histórica moderna. En la actualidad, las llamadas “tecnologías de información” permiten que todos podamos renunciar a ciertos aspectos básicos de la educación moderna sin tener que realizar el gasto del gesto nietzscheano. Se dice, por ejemplo, que dichas tecnologías provocan una crisis en lo que entendemos por educar. En la presente ponencia se intentará sopesar la procedencia de este tipo de aserciones a través de una revisión de las categorías de información, comunicación y transmisión propuestas por el filósofo francés Gilbert Simondon. En su escueta y potente obra, Simondon realiza una crítica filosófica, técnica y pedagógica de la información en los inicios de su formulación, en la década del 50, que permite ante todo retirar el barniz de novedad que traen las tecnologías actuales, un barniz que nos hace pensar que son ellas quienes, como astros provenientes de una lejana galaxia, “provocan” importantes transformaciones en el terreno que solía asumirse como inmovible de la educación ilustrada. Desde la Enciclopedia hasta las variantes del concepto de transmisión, desde las tecnologías de información hasta la crítica de la idea misma de formación, Simondon despliega una paleta de conceptos de singular importancia para comprender la supuesta crisis en la que nos hallamos inmersos y para arriesgar un atisbo de porvenir.

**Palabras clave:** *Bildung*, Simondon, tecnología, transmisión, nueva educación

**Trabajo completo:**

Suele ocurrir durante las crisis espirituales de algunas civilizaciones que emerjan pensamientos acerca de la formación, de la educación, del modo en que, solemos decir, “se transmite” una suerte de cultura. Pasó con Platón en su reconocida paideia en República, pasó con los estoicos y los epicúreos, pasó con el cristianismo cuando se convirtió en Iglesia, pasó en el Renacimiento, en la Revolución Francesa, a fines del siglo XIX y nos pasa hoy. El dato actual, casi periodístico, apunta al problema de las tecnologías, las tecnologías de información, que se alzarían contra la tecnología de educación moderna.

En efecto, la tecnología de la educación moderna lleva mucho tiempo en vigencia y nos costaría mucho pensar en otras posibilidades: por ejemplo, que en lugar de estar encerrados en un aula, pudiéramos dar una clase caminando, como hacía Aristóteles con su método peripatético; o que en lugar de tener una voz autorizada por quién sabe qué instituciones, pudiera desplegarse un implacable combate dialéctico, un litigio por el dominio del logos. En efecto, entre fines del siglo XVIII y principios del siglo XIX, conservando restos de la vieja Escolástica medieval pero en un nuevo orden de composición, se inventan dos figuras que hoy se nos antojan cotidianas e invisibles.

La primera es la figura del “tutor copado”, el ilustrado, creado por Immanuel Kant en el texto “Qué es la Ilustración”. Hasta ese momento, dice Kant, los tutores nos dicen lo que tenemos que hacer. La época de ilustración, que conducirá a lo que somos, esto es, una época ilustrada, tendrá como personal educativo a tutores que nos explican por qué tenemos que hacer esto o aquello y que nos conducen bajo la guía de la razón. Se sigue diciendo lo que hay que hacer, pero agregándole una explicación racional.

La segunda figura es efectivamente la del encierro. Decía Foucault que “la Ilustración que creó las libertades, también creó las disciplinas”. La tecnología del encierro sirvió para masificar la educación, que de allí en más se haría

pública. Visto a la distancia, se trata de un interesante artefacto que resuelve de manera sumaria el quebradero de cabeza que podía suponer un tutor copado comandando a un enorme público que de repente se encuentra en situación de ser educado, cuando tal cosa solía ser realmente un privilegio. No hay encierro sin tutor copado, pues los estudiantes saldrían corriendo. Pero a la vez el tutor copado, sin encierro, se quedaría sin público.

La idea que gobernaba aquel principio de educación era la de transmisión del conocimiento, que implicaba la clausura definitiva de aquello que Foucault denominaba, en forma un tanto estrambótica, la psicagogía, para erigir en su lugar a la pedagogía. Mediado por el modo cartesiano de distribuir los elementos de una situación de conocimiento (sujeto-objeto, cuerpo-alma, espíritu-materia), el modo pedagógico consiste en mantener al estudiante en una situación de infancia relativa y al docente en una situación de tutor cuya función es transmitir el conocimiento que ya tiene, y si no lo tiene la institución, de todas maneras, lo avala. El modo psicagógico (educación del alma) trae desde el tiempo de los estoicos la noticia de que el acceso al conocimiento depende de una transformación espiritual para llegar a alguna clase de verdad. Aquí ya no hablamos de docentes y estudiantes, sino de maestros y discípulos.

El dispositivo moderno, que es mucho menos duro de lo que parece (pues la guía de la razón permite que siempre el estudiante pueda preguntarle a su tutor copado cómo ir más allá en esa guía), tuvo sus tempranos críticos, como Joseph Jacotot, un revolucionario francés exiliado en Holanda que a principios del siglo XIX, según relata Jacques Rancière, proponía “enseñar lo que no se sabe”: la figura, seguramente conocida por ustedes, del “maestro ignorante”. Pero quien mejor marca los contornos de la crisis que dicho dispositivo supone para una idea vigorosa de cultura es Friedrich Nietzsche.

Primero en una conferencia titulada “Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas” (1872), y luego en sus Consideraciones intempestivas, Nietzsche

diagnostica y valora la crisis de la cultura occidental que se deriva del sistema moderno de formación educativa. Dice en una de esas consideraciones, titulada “De la utilidad e inconveniente de la historia para la vida”, que los seres humanos modernos “arrastran consigo una cantidad tremenda de indigestas piedras de saber, que en ocasiones entrechocan en su panza” porque han “absorbido saber en demasía y sin hambre”. Los sujetos formados son como “esa serpiente que tras haber devorado conejos enteros se tiende quieta y serena al sol, evitando todos los movimientos que no sean absolutamente necesarios”. “Los modernos –continúa Nietzsche--, no tenemos absolutamente nada propio; sólo llenándonos, con exceso, de épocas, costumbres, artes, filosofías, religiones y conocimientos ajenos llegamos a ser algo digno de atención, esto es, enciclopedias andantes, que es como nos calificaría tal vez un antiguo griego que se extraviase en nuestra época”. Nietzsche dijo esto diez años antes de la sanción de la Ley 1420 de Educación Común de la República Argentina.

En los años 40 del siglo pasado hace su emergencia la cibernética con una noción a la que hoy le es dada una singular fortuna: la noción de información. En lo que nos ocupa, la información trae dos novedades para el modelo educativo moderno. La primera es la transformación de lo que se supone que es la formación. In-formar es, aristotélicamente hablando, dar forma a una materia. Hasta ese momento, la década del 40, informar era prácticamente lo mismo que formar. El docente le da una cierta forma al estudiante, entonces llamado alumno. Ahora bien, dado que la cibernética equipara a los animales, los hombres y las máquinas en cuanto a entidades que se comunican; y dado que información significa que existen procesos de donación de formas a materias que no pasan por la humanidad (como cuando se dice que un gen es información), resulta que in-formar ya no puede ser entendido en los términos de lo que Nietzsche llamó en el texto citado la “formación histórica”. Como dice Gonzalo Aguirre, la formación histórica ha sido reemplazada por la formación permanente, o sea, por la in-formación.

La segunda novedad es una lógica derivación de la primera. Si el docente ya no forma al alumno, cambian las condiciones de la transmisión del conocimiento. Y en este punto hay que ser literales, pues la cibernética y las teorías de la información inventaron las tecnologías digitales mediante las cuales reconocemos, hoy, que la formación histórica ha entrado en crisis. Esto es, a partir de la cibernética, se multiplican los medios de transmisión: ayer beepers y teléfonos celulares, hoy Facebook y Twitter, mañana quién sabe. La cibernética creó un mundo de transmisión ilimitada que pone en jaque la transmisión humanista prevista por la cultura occidental moderna, la del siglo XIX.

Conviene entonces volver a Jacotot para decir que no siempre se sabe lo que se cree saber y que tampoco es seguro que quienes están enfrente quieran recibir ese saber. Conviene volver a Nietzsche para sostener que tampoco es necesario llegar al punto en que aquel que debería recibir el saber transmitido esté atiborrado y ya no tenga hambre. Conviene repetir que a partir de la cibernética no tiene demasiado sentido seguir pensando en transmitir conocimiento, porque eso ya lo hacen las máquinas.

Si alguien quisiera pensar que en realidad lo que transmiten las máquinas no es conocimiento, sino información, debería además recordar si ello no ocurría ya con la educación moderna del siglo XIX; si lo que pasa hoy es que, finalmente, ese dispositivo ha sido transferido a entidades artificiales, de manera tal que el artificio, el artilugio, la tecnología de la educación moderna ya puede prescindir de la humanidad, siempre que por ella se entienda algunos cuerpos reunidos en una situación de encierro desde donde se escuchan unas voces, unas más que otras, y que parecen todas muy juiciosas, porque guiadas por la razón.

Dicho de otro modo, cuando la formación permanente de la información educativa multiplica las aulas digitales, por algunos llamadas “virtuales”, es preciso crear algo que no sea digitalizable, que no sea virtualizable. Si algo es digitalizable, y con los cuerpos aquí y ahora no se puede hacer nada demasiado diferente de ese algo, pues bienvenida sea la digitalización y vayámonos de aquí. Si “los estudiantes se bajan los exámenes de Internet”

pero no se nos ocurre nada que no esté ya en internet, pues que se los bajen. Si no podemos hacer que aquí y ahora pase algo, entonces es mejor entusiasmarse con las pantallas.

Todo esto ha sido analizado por un filósofo francés que comienza a ser conocido aquí y en el mundo: Gilbert Simondon. Contemporáneo de la cibernética y la teoría de la información, Simondon tejó una teoría de la individuación con los hilos tendidos por algunos de los autores de los que hablamos aquí (Spinoza, Schopenhauer, Nietzsche, etc.) y la colocó sobre los modos que iba a adoptar la información. Estos modos son esencialmente tres: el *moldeado*, la *modulación* y la *transducción*, todos provenientes de cuestiones específicamente tecnológicas: un ladrillo, unas frecuencias radiales, unos circuitos electrónicos. Pasados a tecnologías de formación, el moldeado corresponde a la educación moderna, donde el docente, platónicamente hablando, se transforma en la idea-forma, el *eidos*, que le da entidad a una materia plástica.

La modulación, en cambio, asume que el molde mismo es plástico, tanto como la materia a la que se pretende dar forma, con lo cual la formación nunca se termina de alcanzar. Se trata de la formación permanente de la que habla Gilles Deleuze en su texto sobre las sociedades de control. Ahora bien, que sea plástico no quiere decir que los tutores se hayan retirado, ni mucho menos. Significa más bien que todos deben ser tutores de sí mismos, gestores de sí mismos, persiguiendo una capacitación que por definición no se alcanza. Se produce entonces una crisis de confianza: de las instituciones, porque no controlan la secuencia de las capacitaciones, que son infinitas; de los seres que quieren ser formados, porque es como si fueran auto-formados, o de-formados, aunque para ello siguen pidiendo que alguien los formen. A estos seres ultra-formados y sin embargo sin formación alguna, de esa que provocaría la frase de admiración “qué tipo formado”, les corresponde, tras la bulimia moderna, vomitar lo supuestamente aprendido para superar la indigestión que se arrastra desde los tiempos de la “formación histórica”.

El tercer modo de la información es la transducción. Técnicamente, la amplificación transductiva supone una incidencia de información que provoca en la estructura receptora un paso de un estado metaestable a un estado estable. O sea que en la transducción es necesario que el campo receptor se transforme en su totalidad para que se produzca el paso de la actividad informadora. Dada la secuencia tradicional de un mensaje yendo de un emisor a un receptor, Simondon plantea que ciertos modos de información sólo son posibles a condición de que emisores y receptores modifiquen su estructura para captar el mensaje. No hay secuencia. Es equiparable, entonces, a la situación psicagógica de la que hablaba Foucault.

Así, siguiendo a Simondon, si ahora resulta que hay infinitas formas de transmisión, es hora de no transmitir más nada en el mundo de la educación. Todo lo que sea transmisible será derivado a las redes y los nodos. Todo lo que no sea transmisible debería convertirse en transducción, en psicagogía. Y esto supone que hay que inventar otro modo de formar que no equivalga a transmitir: remover los resabios que nos quedan de la formación histórica.

## **Sentido de la Filosofía del Derecho en la carrera de Abogacía**

**Héctor Raul Sandler**

**Profesor Consulto Titular, Departamento Filosofía del Derecho, Facultad de Derecho, UBA  
/ Fundador Club de Leones UBA- Facultad de Derecho**

**Resumen:** La Filosofía del Derecho no es Teoría del Derecho. Ésta es un producto del mero intelecto. Tampoco es “Ciencia del Derecho”. Esta es un conocimiento sistémico ensamblando parciales teorías jurídicas y sociales.

La Filosofía del Derecho ha de ser “sabiduría”. Saber acerca de esa realidad exclusivamente humana denominada “Derecho”.

¿De que vale crear pensamientos sobre lo que llamamos Derecho si quien los crea no acaba por encarnarlos en su modo de ser y actuar? Solo quienes alcancen esto último han de cumplir una efectiva labor filosófica.

Filosofar sobre el Derecho lleva a transformar el alma, el carácter y la conducta de quien filosofa. No basta el mero ejercicio del intelecto. Reclama que éste sea templado por el sentimiento de quien filosofa, nutrido por exactos datos de la realidad y – sobre todo – encendido su espíritu por las exigencias de lo ideal.

El genuino filosofar afecta nuestra personalidad porque ha de atender a esta demanda: “pensar sintiendo y sentir pensando”.

Sin embargo con ser necesaria, esta exigencia no es suficiente. Resta algo: transformar mediante firme voluntad al pensar y el sentir en conducta. El saber del filósofo ha de ser juzgarlo por su conducta de vida. Su biografía es la piedra de toque que revela la calidad del saber que propone como verdad.

Esta piedra de toque no acredita un saber verdadero. Pero sirve para descalificar al pensador que no avale con su conducta lo que sostiene como verdad. Así las cosas desde el lado interior.

Desde el lado exterior – el de la conducta - procede otra pregunta: ¿Asumir en la vida ciertas conductas sociales facilita el acceso al filosofar sobre el

II Jornadas de Enseñanza del Derecho – 7, 8 y 9 de noviembre de 2012 – Facultad de Derecho  
Eje: Intersecciones entre la enseñanza del Derecho y otras disciplinas  
Derecho? Caso de las ONG en general y el Club de Leones UBA- Facultad de Derecho, en especial.

**Palabras clave:** Filosofía del Derecho- Teoría del Derecho- Ciencia del Derecho- Sabiduría – Moral social – Moral individual – Libertad – Igualdad – Fraternidad – Enseñanza - Aprendizaje

**Trabajo completo:**

## **EL ABOGADO Y LA FILOSOFIA DEL DERECHO**

Filosofar sobre el Derecho debe llevar a transformar el alma, el carácter y la conducta del abogado. No basta el mero ejercicio del intelecto. Reclama que éste sea templado por un sentimiento sobre el ser humano y su sociedad. Esto es básico. Pero insuficiente. El grado de “abogado cabal” – grado siempre en peligro de ser perdido y siempre susceptible de ser perfeccionado - se alcanza solo con una conducta de vida. De toda la vida y no solo la profesional.

¿Puede desarrollarse un abogado cabal si por un lado van su pensar y su sentir y por otro divergente su conducta social?:

¿Cuándo dependen el sentir y el pensar del abogado de su actuar cotidiano?

## **LA FRATERNIDAD IDEAL RECTOR DE NUESTRA EPOCA**

### **\* Los ideales rectores de la Edad Moderna**

Desde el siglo XVI en adelante fue dominando cada vez más el ideal de “**libertad individual**”. En toda la vida social. En el orden religioso, artístico, científico, político y cada vez más en el económico. En forma general se presenta como la emergencia del “liberalismo”.

A comienzos del siglo XIX luce otro ideal. El de la “**Igualdad**”. Por este nuevo impulso espiritual del hombre no faltaron momentos en los que se llegó a postergar las exigencias de la libertad.

De hecho el ideal de Igualdad se destaca desde los 1850 y perdura hasta la fecha. El “igualitarismo” es preferido por grandes mayorías con peligro para la plena “libertad individual”.

### **\* Un enfrentamiento a resolver**

Hoy a nadie niega que los ideales de *libertad e igualdad* han de orientar a la constitución de la sociedad. ¿Pero como mantenerlos en vigencia para todos al mismo tiempo?

Por doquier y en distintas sociedades subsisten en grado diverso disputas entre “liberales” e “igualitarios”.

¿ Será posible constituir un orden social pacífico en el que – más allá de inevitable diversidad - convivan hombres *individualmente libres* que al mismo tiempo sean *tratados en pie de igualdad*?

¿Hay una clave a conseguir para resolver esta cuestión? .

#### **\* La Fraternidad como idea rectora para un orden social humano mejor**

Hay buenas noticias. A fines del siglo XX y comienzos del XXI han comenzado a manifestarse ideas y conductas que anuncian un camino para resolver el enfrentamiento entre “liberales” e “igualitarios”, sin mengua del mantenimiento de los beneficios de la libertad y la igualdad. Por doquier suenan voces a favor de “**solidaridad**”. Crece el número de personas e instituciones que actúan para encarnarla en las conductas sociales. Son los pioneros de la nueva época. “Fraternidad” y “Solidaridad” son ideales distintos. Pero expandir la vigencia de este último es un gran paso para instalar a aquél.

La Fraternidad no es ideal aislado. Tampoco una decoración. Es la *piedra fundamental de la vida social*. Acatar sus demandas hace posible cumplir con las exigencias de Libertad e Igualdad. Que históricamente sea el último ideal social a concretar no nos debe confundir. Último en el tiempo, primero en calidad.

#### **\* Daño y peligro de la fragmentación**

El progresivo reconocimiento de los ideales de Libertad e Igualdad trajo efectos muy positivos para la evolución y progreso de la sociedad y la vida de sus miembros. La Revolución Científica y Técnica, la Revolución Industrial y, finalmente, la Revolución Social, sobresaliente en el Siglo XX, son jalones que marcan esa evolución.

La vida de millones de hombres mejoró. Pero aparecieron muchos efectos negativos que ponen en riesgo la evolución humana. Dos sobresalen: la creciente *“fragmentación del conocimiento”* y *la fragmentación del trabajo”*. Hoy todos necesitan ser “especialistas” en el pensar y en el trabajar. Efecto muy dañoso por ser separatriz de la cultura y la vida. “Especialista” es todo aquel que domina solo un punto de la compleja realidad e ignorara toda la restante. La preparación brillante de cada uno es oscurecida por la ignorancia sustancial que padece sobre el todo.

¿Cómo entender así al otro? ¿Cómo evitar tratarlo como un instrumento para nuestros particulares fines?

¿Qué hacer ante esta realidad?

### **\* La Fraternidad como salvación**

La fraternidad ha sido y será siempre cimiento de la sociedad humana. De manera sustantiva es la condición social primaria. Si faltara por completo no habría sociedad. Si existe en pobre grado, habrá sociedad; pero con escasas libertad e igualdad para todos los individuos. Se la reconoce desde el comienzo en el seno familiar. Sirve de base a la formación de más amplios grupos. Mucho después permitió establecer grandes y complejas sociedades. Pero aquella imponente fragmentación del “conocimiento y del trabajo” ha transformado radicalmente nuestro mundo social. Hemos creado el *“mundo globalizado”*.

Por esta causa la fraternidad misma ha cambiado de naturaleza. En toda la historia fue la “condición material ” para la existencia de sociedades humanas. Con la globalización, resultado de aquella fragmentación del conocimiento y del trabajo, ha evolucionado su naturaleza. De ser *base* de la sociedad se ha elevado a condición de un *ideal a satisfacer* , so pena de cancelar toda evolución humana.

### **RESCATEMOS LA FRATERNIDAD EN NUESTRA FACULTAD**

¿Cómo contrarrestar los efectos de la especialización en el conocimiento y en el trabajo en nuestra Facultad?.

Es necesario que los abogados comprendamos que muchos de los padecimientos de la sociedad (aunque suene paradójico) derivan de leyes puestas en existencia para mejorar la condición de vida de las personas. ¿O acaso no lo afirman así cada una de las “exposiciones de motivos” de leyes y sentencias?

De hecho sufrimos una “*inflación legislativa*”. Los abogados tenemos una gran responsabilidad en esta degradación del Derecho. Esta inflación legal sugiere que nuestro conocimiento de la realidad y nuestra sensibilidad por los ideales son muy flojos. Nuestra capacidad para intuir el “derecho positivo que merece ser” no es buena. Sufrimos los efectos de la especialización.

La *fragmentación del conocimiento* aparece nítida en los planes de estudio. La *fragmentación social* en el ámbito universitario se aprecia en la inexistencia de las antiguas “camadas”. Es raro que un estudiante conozca a otro en cada uno de las decenas de cursos que cumple para obtener su título. Son grupos de anónimos entre sí. Estas son las condiciones en que nos encontramos cuando la hora nos demanda estimular la fraternidad.

#### **\* Mi experiencia personal**

Alrededor del 2003 un colega de esta Facultad me invitó a exponer sobre la Ética del leonismo. Me tomé un tiempo para estudiar el Código de Ética de los Leones y conocer sus fines sociales. Di mi charla en la sede central del Distrito del Club de Leones de Buenos Aires.

Tengo que decir acá, que además de los fines y propósitos del leonismo, me sedujo la natural bondad del quien me solicitaba colaboración. Era un veterano Leon barrial y bregaba por instalar al leonismo en nuestra Facultad. Hablo del ahora mi amigo, el profesor Consulto Leon Jorge Bonavera.

Por esta vía e inspirado por el ideal de fraternidad llegué a ser el Presidente Fundador del Club de Leones UBA – Facultad de Derecho. Desde esta posición y como profesor de esta casa, ante estas II Jornadas sentí la necesidad de vincular el problema de la fragmentación actual y la necesidad de incrementar la fraternidad con la tarea de nuestro Club de Leones- UBA- Facultad de Derecho.

**\* Hacer algo es posible**

El Derecho tiene algo de sacro. Pero en el mundo sagrado obran Ormuz, príncipe de la Luz, como Ahriman, príncipe de la Oscuridad. Repito aquí las sabias palabras don Arturo Orgaz respecto de la profesión del abogado:

*“Puede ser la más noble de las profesiones o el más vil de los oficios. La más noble, cuando se aplica para que reine la justicia entre los hombres. El mas vil, cuando olvidando éste cometido sirve a la injusticia”*

A la Justicia se la representa con una mujer munida con balanza y espada. Con lo necesarios que le son ambos instrumentos , ninguno de los dos posee alma. Es en la mujer donde el alma está. Y es ella quien prueba el equilibrio con la balanza y lo hace efectivo con la espada. Pero no a modo aritmético. Pondera los datos con el rigor que la balanza permite; pero temple la espada con el sentir de su corazón. Recuérdese el bíblico fallo del Rey Salomón y el del Juez en el “El mercader de Venecia” y se tendrá una idea de lo que digo. En ambos fallos se registra la marca de la Fraternidad.

En nuestro Club de Leones tratamos de cultivar la Fraternidad. Somos un pequeño grupo de profesores y estudiantes parte de una fraternal red mundial formada por millón y medio de personas. Tratamos de mantener viva la llama de la Fraternidad en nuestra casa de estudios.

Somos concientes que sin Fraternidad , el Derecho – mejor dicho, los abogados - en lugar de ayudar a la solución de los problemas de sus semejantes corren el riesgo de ser parte de la fuente que los genera.

## **Aula, sembradío y cosecha**

**Gustavo Simona**

Abogado, Auxiliar docente Teoría General y  
Filosofía del Derecho, UBA

**Resumen:** Los objetos del conocimiento poseen su rutina. Nos interpelan según un orden de necesidades, de afectos, utilidades y metas. Podríamos decir que su forma y contenido, las más de las veces, resultan de una reacción, vale decir, de un agrado o desagrado, una ventaja o una infructuosidad, una conveniencia o un perjuicio. Arthur Schopenhauer, sin embargo, señaló que hay momentos en que los objetos ocurren al conocimiento desprendidos de estas relaciones y resulta posible un saber de las cosas cercano a lo que éstas resultan para sí mismas. Declarándose platónico, designó a estas cosas como “ideas” y a aquél que se ve atravesado por esta percepción lo llamó “genio”. Años después, Friedrich Nietzsche afirmaría que la producción de ese “genio” es el objetivo de la cultura y, por lo tanto, el trámite necesario de una enseñanza. Con el pie en estas posiciones, nos plantearemos la chance de este enseñar, la peculiaridad de su contenido y las circunstancias que su lógica despliega.

**Palabras clave:** enseñanza, idea, cultura, genio, conocimiento, crianza, cosa en sí

### **Trabajo completo:**

El enemigo principal en un combate declarado a favor de la cultura no es la opresión de la autoridad, ni el oscurantismo de algunos sectores de poder, ni las fraudulentas prioridades de la Economía. El enemigo principal somos nosotros mismos. Esta afirmación no pretende ser una retórica sentimental dirigida emocionalmente a superarnos, a hacer nuestro aporte... Es tan singular este aporte que no hay “nuestro” que no sepa mentir. Se trata más bien de extraer la consecuencia de un saber teórico basado en la observación segura y pausada de nuestro “quien”; la obra de una distancia que modifique el aparecer de las cercanías. Como en toda batalla, las perspectivas de triunfo exigen un reconocimiento del terreno antes de cualquier enfrentamiento. Esta exploración no puede carecer de instrumentos de ayuda. Para el caso, nuestro catalejo será

la filosofía de Arthur Schopenhauer. O, haciendo honor a la huella antes que al autor, los presupuestos del pensamiento idealista.

En cada uno de nosotros se realiza una doble existencia. Todavía no interesa una división estadística de la alternativa, pues nos atraen cualitativamente cada una de ellas. Por una parte, los objetos, las cosas de la vida, se nos presentan como emergiendo de un reactivo, resultados de una impresión inmediata de agrado o desagrado, de utilidad o inconveniencia, de absurdo o significado. Lo que se ve de las cosas, o mejor, lo que hace de las cosas un objeto de atención, son sus relaciones, por las cuales, aún cuando relativas, quedan definidas. Parafraseando a Schopenhauer, es por medio de las relaciones que establecemos un vínculo con las cosas. En un tiempo que como unidad durable resulta del orden del instante, transmitimos el contenido de la relación a la cosa misma. El objeto queda atravesado por una repercusión que, respecto de sí, le es ajena, y que, por su efecto, lo mantiene escondido.

Como relación, cada evento del acontecer produce el lugar del un desdoblamiento: un sujeto y un objeto. Cuando son las repercusiones de las cosas sobre nosotros las que gobiernan los acontecimientos, como si se tratara de un juego de sombra y luz, la preponderancia es del polo subjetivo, que ensancha su realidad a expensas del objeto que queda acaparado por ella. Por eso es que nos instamos reiteradamente ante tantas emergencias a ver desapasionadamente, objetivamente, suspendiendo la relación que nos implica en la visión de la cosa. Pero objetividad del sujeto es una contradicción, un mero impulso verborrágico sin contenido. Así como en el contacto relacional el objeto se empequeñece a expensas de la reacción subjetiva, así debemos asumir, al menos en forma teórica, que ocurre a la inversa, es decir, al cambiar el orden de la relevancia. Cuando cobra cuerpo el objeto, ajeno a las relaciones y repercusiones del ánimo, el cono de sombra es para el sujeto, a quien toca ahora desaparecer.

Esta realidad produce unos objetos peculiares, cuya excentricidad se juega en que ocurren sin la merced de un asentimiento o desagrado subjetivo, más bien por la anulación total de estas opciones de la relación. A tales entidades, Schopenhauer –nuestro comando teórico en el asunto- las denominó “ideas”, agregando luego, con tenaz persistencia, “(platónica)”; doble indicación de una

comunidad intelectual y de una resistencia a significados espurios del concepto. Indicación que no interesa demasiado, salvo como alusivo de pertenencia, profundizar aquí.

La “idea” es un objeto para sí, en sí, sin las determinaciones del “para mí”. Y con esta ausencia –la de las relaciones- la “idea” arrastra a la subjetividad, epicentro invisible de cualquier relación. Por eso es que nuestro autor nos habla de actos de abnegación como base para una percepción de este orden, porque se pone en juego la propia realidad que queda trascendida en cuanto a sus intereses. Ese desdoblarse en cosa y percepción a la que la vida nos tiene tan acostumbrados, se funde en una unidad contemplativa de la que se sale recuperando la individualidad y conservando un momentáneo azoro. Fundición donde no somos y el conocimiento todo lo es y para cuya posición inefable Schopenhauer acuñó la palabra “genio”. “Genio”<sup>16</sup> es nuestro segundo existente, aquél que de cara a nuestros deseos constituye el olvido de sí y de cara al acontecer la percepción más pura.

Esta dualidad, que parece tener la apariencia abstracta de distinguirnos a todos por igual, sin embargo, se ajusta como tal al examen teórico (“hay dos en nosotros”) pero resiste su universalidad ante la realidad de la experiencia. Con talante aristocrático, Schopenhauer entiende que, de manera general, cada quien se encuentra inmerso en un mundo relacional, donde la repercusión juzga la cosa, y raramente -y en cuanto al número para muchos puede que nunca-, ocurre un conocimiento que se basa en la suspensión de las relaciones y, por lo tanto, en la desaparición del sujeto. Si “genio” es el estado contemplativo propiamente dicho, también es la “predisposición al predominio de ese estado.”

El conocimiento de las cosas despegado de las relaciones subjetivas o “idea (platónica)”, en su ocurrir, es de carácter extático y su comunicación no puede suceder como tal, si no que queda ligada a la huella que el evento contemplativo *regala* con la recuperación de la individualidad. Esta es la otra dimensión del “genio”, que acota aún más su ya de por sí acotada estadística. A la posibilidad de desaparecer bajo los efectos de un conocimiento diverso

---

<sup>16</sup> Resulta notorio que se trata de la realidad conocida como *daimon*. Schopenhauer lo afirma a la vez que lo niega. Pero valga señalar que su subjetivación del “genio” obedece más a motivos biográficos que teóricos.

-difícil, en tanto resisten las percepciones afincadas en las relaciones-, se suma la mayor dificultad de poder expresar la memoria de un evento del cual fuimos “borrados” por un tiempo como consecuencia de su acontecer.

Este es el “genio” en la acepción más cercana a nuestras costumbres. Esa figura que da cuenta de los eventos circundantes con referencia a sí mismos, trascendiendo las meras reacciones del placer y displacer individual, descubriendo y renovando contenidos y ofreciendo su expresión a quienes participan de la desaparición subjetiva ante la “idea” pero carecen de imágenes posteriores que ayuden a consolidar la vivencia (“con sus palabras ahora sabemos lo que sabíamos sin poderlo decir”).

Schopenhauer estableció esta doble instancia de la representación. Las cosas tienen dos chances: o determinarse a través de una o varias relaciones, esto es, desde la repercusión en el agente de conocimiento; o bien, comparecer como imágenes cercanas al silencio de sí mismas; versión artística y filosófica de los objetos<sup>17</sup>. La perspectiva idealista llena con esto toda la realidad de la experiencia. La diferencia, por cualitativa, se expresa en la cantidad, muchos son los objetos establecidos por las relaciones, muchos son los agentes del conocimiento que viven como separados de todo el resto, como si tal separación fuera un dato último. Pocos son los estados “geniales”, los atentados yoicos que presentan la cosa desnuda de relación, y menos aún las versiones duraderas de tales estados, aptas para la comunicación del instante imposible donde ni el objeto ni nosotros estábamos ahí, sino la idea, realidad eterna, como tal, carente de relación, pues, ¿qué repercusión no precisa de un lugar y un momento?<sup>18</sup>

Una cosa es la subjetividad del puro conocer (o “idea”, o Parménides y aquel “lo que es”) y muy otra la pureza de los muchos y distintos fenómenos. En este último caso, no la hay. Sí puede hablarse de prevalencia, preponderancias de

---

17 Cuando aquí decimos “filósofo” tenemos en mente un Heráclito o a Yajñavalkya.

18 Dificultad insalvable incluso para la “idea” misma. La tragedia propiamente dicha (cf. el estudio dedicado a Empédocles en *La Naturaleza ama esconderse* de G. Colli, Siruela, Madrid, 2008, págs. 193 a 213), es decir la “...heterogeneidad de la individuación fenoménica respecto de sus raíces.”

rasgos y bajo este campo relativo sirve a veces clasificar los caracteres de aquellos que se vuelven instrumentos en el camino accidentado de nuestra inquietud analítica. Schopenhauer, así advertidos, nos muestra la imagen glacial del teórico, nos presenta la trama más fina para que se iluminen nuestras cotidianas realidades. Cuando despotrica a su tiempo su obra parece abrir un paréntesis de doble trazo que se cierra con igual perentoreidad para continuar, con quietud lacustre, indagando un “qué” ajeno a las coyunturas o a las maneras de alguna institución. Su pesimismo sobrevuela con facilidad lo que a la luz de su prosa se vuelve una minucia. Sin embargo, nunca hay la teoría inocua, que aunque pase indiferente ante el mundo circundante no deja de indicar las vergüenzas al quedar a capricho del viento sus espejos. Y la fuerza del pulido de los años da nitidez a esos reflejos. Cuando entonces su vuelven a alzar los materiales teóricos, sucede que se tiene un arma. Así ocurrió con Friedrich Nietzsche.

“Schopenhauer como educador” es el texto de un joven alemán estudiante de filología clásica que, más allá de las inquietudes programáticas de su opción académica, se ve compelido a la pregunta juvenil acerca del sentido de su situación de existencia. Esta incógnita es de permanente renovación. Sólo cambian los materiales con que aplacar la duda y para Nietzsche el material fue *El mundo como voluntad y representación*. Nietzsche no es romántico, por lo que no quita a su interrogante las determinaciones de su estancia corporal. Inquieta su razón de ser simultáneamente como un “quién” (Federico Nietzsche) y como un “qué” (la Universidad); y desde este objeto a uno mayor que lo implica: la cultura.

La contemplación de la idea es la suspensión de los fines; del encuentro mediado por la prescripción de una utilidad. Nietzsche transformó la posibilidad de la ausencia de fin en finalidad. Y de acuerdo al plano teórico trazado por su maestro, la chance de este acontecer no finalista lleva el nombre del caso artista o filósofo.<sup>19</sup>

“Porque ésta y no otra es, en definitiva, la cuestión: ¿cómo adquiere tu vida, la vida del individuo, su máximo valor, su más profundo sentido? ¿Qué hemos de

---

<sup>19</sup> Recordar la nota 3.

hacer para dilapidarla lo menos posible? Sólo tienes un camino: vivir en provecho de los ejemplares más raros y valiosos, no en provecho de los más, es decir, de los que, tomados individualmente valen menos.”<sup>20</sup> La imperturbable visión teórica de Schopenhauer, encuentra en el discípulo su cariz político. La construcción del “genio” será el objetivo, la tendencia de la cultura, que al pronunciar este fin encuentra su realidad como medio. Y a renglón seguido de nuestra cita se advertirá que una tal empresa requiere de cada quien el autoconocimiento de ser un fracaso natural en tanto ensayo para una intención mayor.

Nuestra existencia, en su doble faz, a qué dudarlo, es la obra de la insistente naturaleza. Aquella que no hace nada en vano, fórmula aristotélica que Schopenhauer no se cansa de recordar y que Nietzsche retoma para advertir a su vez de la chance de intervenir sobre una sabiduría que obra por exceso, por dilapidación de recursos. “La naturaleza quiere ser siempre de utilidad común, pero no sabe encontrar los medios ni caminos más apropiados para este fin[...]. Sus medios no parecen ser otra cosa que tanteos, ocurrencias casuales, de suerte que fracasa incontables veces en su intención...”<sup>21</sup>. La cultura constituiría el instrumento para que la naturaleza, a través de sus propias producciones, se de a sí misma una plena efectividad de sus medios. Su realidad se convierte en el aparato crítico de nuestras instituciones dedicadas al conocimiento. Schopenhauer se limitó a exponer sus intuiciones, nunca, salvo como repercusión de emociones mundanas, creyó necesaria una invectiva de la que resulte un plan. Nietzsche, atravesado por otras urgencias, hizo de su influencia un dardo crítico. Aún positivista, persuadido pese y por sus diagnósticos, llama a la acción, a la producción “consciente” del fenómeno “genio”. Quien así intime también con las abstracciones de Schopenhauer, tiene dispuesto para su inquietud epocal este texto discipular, verdadera brújula emotiva para la imagen del cambio y verdaderos bríos para un resultado completamente incierto. Sabemos, no obstante, el final de Nietzsche. No en cuanto a la locura (esto sería como comentar el hecho de la lluvia); sino

---

20 F. Nietzsche, “Schopenhauer como educador”, Biblioteca Nueva, Madrid, 2009, pág. 76.

21 Ibid, pág. 98.

respecto de su vínculo con la Universidad. Esto, sin dejar de ser significativo, nada quita a la realidad de los materiales, los rastros de la vida de estos nombres, que siguen aquí, encontrando renovados ojos y ansiedades.

Actualmente, gozamos de los frutos de la cultura, cada día más específicos y refinados. Desde el solaz de nuestra posición nos preguntamos con indolencia cuál puede ser el sentido de la pregunta de Nietzsche, en qué medida la irrefrenable marcha de los objetos culturales precisa de un cauce de razón o la razón de su efecto. Nos cuesta imaginar algo más que no sea el motivo del goce (el mundo como relación) y a lo sumo conjuramos cualquier atropello de la banalidad con la mirada puesta en una futura extensión ilimitada de ese deleite. Silenciosamente, ignoramos las motivaciones a las que arribara un joven y angustiado alumno universitario del siglo XIX.

Se ha perdido<sup>22</sup> la noción sacrificial, el control de su ley. Los productos del desarrollo cultural parecen allegarse a nuestras manos con la inocencia del viento que empuja la vela hacia la meta. La visión del yunque queda convenientemente lejos y así las inquietudes nietzscheanas parecen dulces juegos de palabras, anhelos poéticos de un alma en pena. Pero basta indagar en los materiales de nuestra más cara digitalidad (“cara” en ambos sentidos), aquella que a diario agota las ansiedades, descubrir la fuente de sus minerales interiores, sus conductores energéticos, para recuperar el apremio de aquella pregunta. No se trata de hacer proyectos; la suerte está echada.

---

22 Por así decir...

**Subcomisión 2: Viernes 9 de noviembre - 16 a 17.30 hs. - Coord.: Victoria Kandel y Clara Sarcone**

**Síntesis:**

En la subcomisión *Intersecciones entre la enseñanza del Derecho y otras disciplinas*, coordinada por Victoria Kandel y Clara Sarcone, se presentaron 10 de los 11 trabajos enviados originalmente. En la comisión se produjo un muy interesante intercambio de ideas entre todos los presentes (tanto ponentes como oyentes) y se generó un diálogo enriquecedor tendiente a comentar experiencias innovadoras y a pensar estrategias y recursos para mejorar la formación de los alumnos de Derecho.

De alguna manera, todos los trabajos reforzaban esta idea y, desde ese punto de vista, se complementaban y dialogaban entre sí.

Pero más allá de esta complementariedad entre los trabajos, pueden establecerse tres ejes temáticos en los cuales incluir las ponencias.

El primero de esos ejes fue el tema de la **falencia en la formación de los estudiantes** como común denominador. Dentro de este eje, las presentaciones planteaban lo que faltaba en la formación de los alumnos de la facultad de Derecho; sin embargo, esa falencia se presentaba desde una perspectiva constructiva que buscaba aportar soluciones.

Los temas sobre los que trataron estas ponencias fueron realmente variados, por ejemplo, el desarrollo de las competencias comunicativas (Constanza Guillén: “Desarrollo de las competencias comunicativas de los alumnos en la enseñanza del Derecho”), la literatura (Daiana Soledad Basso: “Literatura: una herramienta en la enseñanza del Derecho”), la ética y la solidaridad (Jorge Enrique Bonavera: “La enseñanza del derecho frente a la necesidad de formar profesionales cultos, éticos y solidarios”), el psicoanálisis (Pablo Lione: “Intersecciones entre el Derecho Penal y el Psicoanálisis”), la enseñanza del latín (Eleonora Tola: “La implementación del latín en la enseñanza del Derecho: intersecciones, aportes y perspectivas metodológicas”). También se presentaron trabajos sobre la teoría del conflicto (Rubén Alberto Calcaterra: “La

importancia y necesidad de la enseñanza del fenómeno Conflicto en la Carrera de Grado de la Facultad de Derecho”), sobre el lugar que ocupa en la enseñanza el debate acerca de la prisión (Ramiro Gual y Pablo Vacani: “La enseñanza del Derecho y la prisión: estrategias para su comprensión e intervención. El aporte de las Ciencias Sociales”) y sobre la necesidad de una enseñanza crítica del Derecho a partir de una perspectiva interdisciplinaria que vincule esta disciplina con otras Ciencias Sociales (Sebastián Trullas y Eduardo Rojas: “Teoría de conjuntos en la Docencia Universitaria”).

Sin embargo, como se mencionó, en todos estos trabajos rondaba el objetivo de proponer cambios y mejoras que repercutieran en la formación de los alumnos; incluso algunas de las ponencias hicieron sus propuestas en base a las propias experiencias de sus autores y a la presentación de formas de trabajo innovadoras que algunos docentes ya llevan adelante.

Un segundo eje temático incluyó los **trabajos vinculados con la enseñanza del Derecho en otras facultades** o instituciones que no tienen como objetivo formar abogados. En estas presentaciones se daba cuenta de las adaptaciones y cambios que como docentes debían hacer para poder desarrollar los temas para alumnos de Ciencias Económicas ya que a ellos no les resultaba provechosa la enseñanza del Derecho en forma similar o parecida a la que se hace en las facultades de abogacía (Alejo Torres: “La enseñanza del Derecho en facultades y/o carreras de Ciencias Económicas: Contador Público, Licenciatura en Administración de Empresas y Sindicatura Concursal”). Pero además, se mencionaban los beneficios que el aprendizaje que esta disciplina aportaba a los alumnos de Arte ya que contaban con nuevas herramientas al momento de gestionar sus obras (Ana María Saucedo: “Derecho y arte”).

El tercer eje se vinculó con el tema de **la investigación y la docencia** ya que se presentó un diagnóstico sobre la articulación entre la docencia y la investigación en el campo del Derecho de nuestra facultad a fin de describir la incidencia que el *Programa de Incentivos para Docentes Investigadores* tiene en las prácticas docentes y en la producción de conocimiento (Horacio Enrique Maidana, José Orler, Verónica Wahlberg, Silvina Peseta, Carolina Lado y Malvina Zaccari: “Metodología de la investigación en el campo del Derecho. Caracterización de la producción de conocimiento en la Facultad de Derecho de

II Jornadas de Enseñanza del Derecho – 7, 8 y 9 de noviembre de 2012 – Facultad de Derecho

Eje: Intersecciones entre la enseñanza del Derecho y otras disciplinas

la UBA en el marco del Programa de Incentivos a Docentes Investigadores de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación”).

En esta subcomisión participaron como ponentes los Auxiliares Docentes: María Constanza **Guillén** con el trabajo “Desarrollo de las competencias comunicativas de los alumnos en la enseñanza del Derecho”; Daiana Soledad **Basso**, con “Literatura: una herramienta en la enseñanza del Derecho”; Jorge Enrique **Bonavera**, con “La enseñanza del derecho frente a la necesidad de formar profesionales cultos, éticos y solidarios”; Rubén Alberto **Calcaterra**, presentó “La importancia y necesidad de la enseñanza del fenómeno Conflicto en la Carrera de Grado de la Facultad de Derecho”, Ramiro **Gual** y Pablo **Vacani** con el trabajo “La enseñanza del Derecho y la prisión: estrategias para su comprensión e intervención. El aporte de las Ciencias Sociales”; Pablo **Lione** con “Intersecciones entre el Derecho Penal y el Psicoanálisis”; Horacio Enrique **Maidana**, José **Orler**, Verónica **Wahlberg**, Silvina **Peseta**, Carolina **Lado** y Malvina **Zaccari** con “Metodología de la investigación en el campo del Derecho. Caracterización de la producción de conocimiento en la Facultad de Derecho de la UBA en el marco del Programa de Incentivos a Docentes Investigadores de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación”; Ana María **Saucedo** con el trabajo “Derecho y arte”; Eleonora **Tola** presentó “La implementación del latín en la enseñanza del Derecho: intersecciones, aportes y perspectivas metodológicas”; Alejo **Torres** con el trabajo “La enseñanza del Derecho en facultades y/o carreras de Ciencias Económicas: Contados Público, Licenciatura en Administración de Empresas y Sindicatura Concursal”; Sebastián **Trullas** y Eduardo **Rojas** con “Teoría de conjuntos en la Docencia Universitaria”.

## **Literatura: una herramienta en la enseñanza del Derecho**

**Basso, Daiana Soledad**

Abogada- Ayudante de Segunda en la materia Obligaciones Civiles y Comerciales, cátedra  
Silvestre-Wierzba-Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires. DNI 31.271.665

**Resumen:** La propuesta del presente trabajo es demostrar los múltiples beneficios que la lectura de Literatura, tiene sobre la enseñanza del Derecho. Es decir, demostrar cómo la lectura de literatura favorece a los estudiantes, profesores y graduados en Derecho.

Para ello tomaremos como base el proyecto de investigación acreditado por la Universidad de Buenos Aires-Facultad de Derecho (UBACYT), denominado “Lectores para la Justicia”. Los integrantes de este proyecto trabajan sobre la idea de que la Literatura sirve como recurso positivo para la educación en general, acompañando y mejorando la formación de profesionales de saberes específicos. En este sentido, el proyecto se centra en las relaciones existentes entre tres grandes ejes: Lectura, Literatura y Justicia. En el ámbito práctico busca probar el impacto que producen en los alumnos de Derecho las llamadas “mediaciones de lectura”, apostando a ellas como una herramienta de apoyo a la educación de los estudiantes de Derecho.

Ahora bien, planteado el tema, surge una serie de interrogantes. ¿La Literatura ayuda a la formación de los estudiantes de Derecho? ¿La Literatura transmite valores sociales, culturales, y de otra índole a los estudiantes y graduados del Derecho? ¿Promover la lectura de Literatura en las materias de Derecho, sirve para comprender mejor los conceptos? ¿Acaso, será mejor estudiante, abogado o juez aquel que tenga un conocimiento más amplio sobre la Literatura?.

A lo largo del trabajo trataremos de responder estos interrogantes, sosteniendo que la inclusión de la Literatura en las materias de Derecho contribuye a que los estudiantes obtengan un conocimiento más amplio no solo de sus saberes específicos sino que además desarrollarán un pensamiento crítico que les facilitará, entre otras cosas, adecuar la normativa a un caso concreto.

Asimismo, favorecerá la comunicación escrita, la cual es una herramienta de gran importancia para los profesionales del Derecho.

**Palabras clave:** Lectura, Literatura y Justicia.

### **Trabajo completo:**

#### **I.- Introducción.**

La propuesta del presente trabajo es demostrar los múltiples beneficios que la lectura de Literatura, tiene sobre la enseñanza del Derecho. Es decir, demostrar cómo la lectura de literatura favorece a los estudiantes, profesores y graduados en Derecho.

Para ello tomaré como base el proyecto de investigación acreditado por la Universidad de Buenos Aires-Facultad de Derecho (UBACYT), del cual soy integrante, denominado “Lectores para la Justicia”. Quienes formamos parte de él trabajamos sobre la idea de que la Literatura sirve como recurso positivo para la educación en general, acompañando y mejorando la formación de profesionales de saberes específicos. En este sentido, el proyecto se centra en las relaciones existentes entre tres grandes ejes: Lectura, Literatura y Justicia. En el ámbito práctico busca probar el impacto que producen en los alumnos de Derecho las llamadas “mediaciones de lectura”, apostando a ellas como una herramienta de apoyo a la educación de los estudiantes de Derecho.

Ahora bien, planteado el tema, surge una serie de interrogantes. ¿La Literatura ayuda a la formación de los estudiantes de Derecho? ¿La Literatura transmite valores sociales, culturales, y de otra índole a los estudiantes y graduados del Derecho –o bien, es un recurso de interés para discutir a su respecto, mediante la intervención de un “mediador”-? ¿Promover la lectura de Literatura en las materias de Derecho, sirve para comprender mejor los conceptos? ¿Acaso, será mejor estudiante, abogado o juez aquel que tenga un conocimiento más amplio sobre la Literatura?.

#### **II.- La Literatura y el Derecho.**

Si hablamos de las intersecciones del Derecho con otras disciplinas no quedan dudas que el Derecho y la Literatura se encuentran íntimamente relacionados.

No solo tienen elementos en común sino que además la Literatura complementa de una manera favorable al Derecho.

La Literatura, por su parte, ha recibido una gran influencia del Derecho. Notables escritores han basado sus obras literarias en temas provenientes de lo jurídico. Podemos citar por ejemplo, El Proceso, de Franz Kafka. También podemos nombrar al autor de “La teoría pura del Derecho”, Hans Kelsen, quien era poeta y a la escritora Martha Nussbaum, autora del libro “Justicia Poética” (1), un ensayo que propone la lectura de novelas como una suerte de entrenamiento judicial.

En nuestro medio, también podemos hallar grandes escritores con formación o desarrollo profesional íntimamente ligado al Derecho. Héctor Tizón ha sido magistrado del Superior Tribunal de la Provincia de Jujuy; Juan Filloy, Camarista de Río Cuarto, Córdoba y Macedonio Fernández, abogado. A su vez, los juristas Gustavo Bossert (ex miembro de la Corte Suprema de Justicia de la Nación) y Eduardo Zannoni (Juez de la Cámara Nacional en lo Civil), se han dedicado a la escritura de novelas de ficción.

Nussbaum sostiene que leer “Tiempos difíciles” de Charles Dickens, por ejemplo, puede contribuir a la ley en particular y, en general, al razonamiento público: “...Yo defiendo la imaginación literaria, precisamente, porque me parece el ingrediente esencial de una postura ética que nos pide que nos preocupemos por el bien de otras personas cuyas vidas están lejos de la nuestra...”. Las obras literarias invitan a los lectores a ponerse en el lugar del otro y a atravesar sus experiencias. De ahí, Nussbaum escribe que “...El juez literario posee una mejor comprensión de la totalidad de los hechos que el juez no literario...”. El juez, en su sentencia, decide sobre cuestiones que influirán en la vida de otras personas, vidas ajenas a la suya. La Literatura ofrecerá al juez una amplia caja de herramientas para que tenga la capacidad de ponerse en el lugar del otro y, sin lugar a dudas, resolverá la cuestión de la forma más favorable para todos los sujetos involucrados. Claro está, que además deberá poseer los conocimientos técnicos que le brinda la enseñanza del Derecho.

Ambas disciplinas utilizan el lenguaje y en este sentido, el sistema judicial es un sistema de lenguaje. El profesor Claudio Martyniuk explica que “el lenguaje estructura un orden” (2). De ello se deriva que la herramienta del lenguaje favorece al orden que debe reglar el Derecho. Los operadores del derecho,

abogados, jueces, peritos, se basan en el lenguaje para crear aquellas demandas, sentencias o pericias que contribuirán a establecer el “deber ser” que impera en el ámbito jurídico.

### **III.- La Literatura en la formación de profesionales del Derecho.**

Planteada la relación existente entre la Literatura y el Derecho, se puede afirmar que incluir la Literatura dentro de la formación de los profesionales del Derecho contribuye a que los estudiantes obtengan un conocimiento más amplio no solo de sus saberes específicos sino que además desarrollarán un pensamiento crítico que les facilitará, entre otras cosas, adecuar la normativa a un caso concreto.

Sabido es que los estudiantes y profesionales del Derecho, no siempre son “lectores” de literatura de ficción. Si lo son de sus saberes específicos con los cuales construirán su conocimiento jurídico que luego les permitirá ejercer la profesión. La mayoría de los estudiantes se abocan a la lectura de códigos, normas, jurisprudencia, doctrina y así son dictadas las clases de la currícula universitaria del estudiante de Derecho.

La inclusión de la Literatura en las materias de Derecho contribuye a que los estudiantes obtengan un conocimiento más amplio no solo de sus saberes específicos sino que además desarrollarán un pensamiento crítico que les facilitará, entre otras cosas, adecuar la normativa a un caso concreto. Asimismo, favorecerá la comunicación escrita, la cual es una herramienta de gran importancia para los profesionales del Derecho ya que la forma de redacción, el modo en que contamos los hechos de un caso concreto y cómo lo argumentamos son destrezas necesarias para el ejercicio profesional, y claro está que esta herramienta no la encontramos en las normas, los códigos, etc. Por su parte la lectura es voz alta de Literatura ayudará a la comunicación oral de aquellas personas que se forman en Derecho, facilitando la manera de expresarse y de esta forma favorecerá la resolución de conflictos obteniendo soluciones más creativas y satisfactorias para sus clientes y para el desarrollo de una sociedad más justa.

En tal sentido, propiciando la incorporación de cursos de literatura entre las materias de grado en las facultades de derecho, la profesora estadounidense Marilyn R. Walter ha señalado: “La literatura da a los estudiantes una

oportunidad de ir más allá de las normas legales. Les amplía su apreciación sobre el impacto de la ley en la sociedad y los individuos y estimula su reflexión sobre problemas éticos”.

#### **IV.- Propuesta. Metodología del Proyecto “Lectores para la Justicia”.** (3)

Si hablamos de una innovación en la enseñanza del Derecho, la inclusión de la Literatura en las materias de la carrera resulta una innovación por demás satisfactoria.

Esta innovación es uno de los objetivos que tenemos en miras quienes integramos el Proyecto UBACyT “Lectores para la Justicia”. Este proyecto educativo y cultural nace en el ámbito de la Facultad de Derecho y entre sus acciones tiene por eje el libro y la lectura, intentando acercar el texto literario a la gente de leyes; la visión de esa gente a profesionales de otras disciplinas y al hombre común; y a su vez, la mediación/iniciación/fomento de la lectura de libros por la comunidad universitaria a otros miembros de la comunidad. En este último punto, es donde se centra la innovación en la forma de la enseñanza del Derecho. En el proyecto buscamos la articulación de actividades de docencia, investigación y extensión universitaria en el ámbito de la Facultad, con posibilidades de su inclusión en la currícula universitaria. A estos fines se han realizado actividades de formación en lectura, lecturas en ámbitos educativos y de la Justicia. Esta práctica de la lectura de Literatura para otras personas, se propone que sea realizada por los estudiantes de Derecho como parte integrante de la currícula universitaria, en cursos de grado y/o posgrado. Es decir, apostamos a lo que llamamos “mediaciones de lectura” como herramienta de apoyo en la educación de nuestros estudiantes. Se piensa en cursos universitarios en los que se dicten contenidos vinculados al Derecho a la Educación, y a la articulación entre Literatura y Justicia, en los que se forme a los estudiantes en prácticas de Lectura, y luego, en la realización de tales prácticas en diversos espacios institucionales, con seguimiento de los resultados en el ámbito universitario y en la comunidad (todo ello, con apoyo del Plan Nacional de Lectura).

En este orden de finalidades, se ha comenzado a implementar en un curso de Obligaciones Civiles y Comerciales del Ciclo Profesional Común y en un curso de Daños del Ciclo Profesional Orientado, la lectura de textos literarios a fin de

ser relacionados con los temas vistos durante la cursada. Nos hemos sorprendido gratamente al observar el interés de los estudiantes por esta práctica que definida por ellos resulta *“algo diferente que les permite comprender mejor los temas y llevarlos a la realidad”*.

### **V.- Conclusión.**

Evidentemente los estudiantes de derecho necesitan una innovación en la forma de enseñanza y las practicas de lectura de Literatura a través de las “mediaciones de lectura” y la inclusión de la Literatura dentro de la Facultad de Derecho, es un primer paso para comenzar con el cambio. No se tiene por objeto formar al estudiante en un experto en Literatura, sino proveerle una herramienta que entre otros beneficios, favorecerá a su pensamiento crítico que, en algún caso podría contribuir a lograr una sociedad más justa, pues como dice Martha Nussbaum: *“El juez literario posee una mejor comprensión de la totalidad de los hechos que el juez no literario”*.

### **Bibliografía Citada.**

- (1) Nussbaum, Martha C: Poetic Justice. The literary imagination and public life. Beacon Press, 1995, Boston.
- (2) Martyniuk, Claudio: Jirones de piel, agape, insumiso. Estética, epistemología y normatidad. Prometeo, Buenos Aires, 2011, página 13.
- (3) Programa de acreditación institucional de proyectos de investigación en Derecho (DeCyT). Programación 2012-2014. Plan de Trabajo “Lectores para la Justicia”.

### **Bibliografía Consultada.**

- Wierzba, Sandra M: Mediaciones de lectura por estudiantes y graduados universitarios: hipótesis sobre una experiencia para favorecer la educación en la Argentina, inédito.
- Papke, David R: Law and Literatura. A comment and bibliography of secondary works. 73 Law Lib. J. 421, 1980.
- Mari, Enrique: La teoría de las ficciones. Eudeba, 2002.
- Giardinelli, Mempo: Volver a leer. Propuestas para ser una nación de lectores. Edhasa, 2006.

II Jornadas de Enseñanza del Derecho – 7, 8 y 9 de noviembre de 2012 – Facultad de Derecho  
Eje: Intersecciones entre la enseñanza del Derecho y otras disciplinas

- Walter, Marilyn R: Erasing the Lines between the Law School and liberal arts Curricula : A Comment on 'A Liberal Education in Law," 1 *J. Ass'n Legal Writing Directors* 153, 2002.
- Tentoni Valeria: Arrojos a la Ley. Disponible en <http://blog.eternacadencia.com.ar/archives/2012/23132>, 25-10-12.
- Tentoni Valeria: La literatura como lección. Disponible en <http://blog.eternacadencia.com.ar/archives/2012/23865>, 25-10-12.

## **La enseñanza del derecho frente a la necesidad de formar profesionales cultos, éticos y solidarios**

**Bonavera, Jorge Enrique**

Abogado UBA, Doctorado Ciencias Jurídicas Universidad Católica Argentina- Profesor Adjunto  
Reg. Contratos Civiles. y Comerciales-Fac.de Derecho-UBA  
Prof. Consulto- (UBA)- Cursos en el Ciclo Profesional Orientado  
Titular de Contratos Civiles y Comerciales-Universidad Maimonides Bs. As.  
Fundador del Club de Leones UBA Facultad de Derecho, Presidente (2009-2010). Actualmente  
Vicepresidente Primero de su Junta Directiva.

Estas Jornadas proponen reflexionar sobre el hacer docente: ¿Qué hacemos?  
¿Cómo lo hacemos? ¿Para quién lo hacemos?

Implica también reflexiones más profundas: ¿Cuál es la misión del docente universitario? ¿Cuál es la misión de la Universidad? ¿Cuál es el grado de cultura que los alumnos adquirieron en su paso por la Universidad? Algunas respuestas y silencios elocuentes de alumnos, en temas culturales fundamentales, nos han sorprendido.

(Se describen situaciones particulares)

¿Estoy enseñando conforme las posibilidades de recepción de mis alumnos o sólo me afirmo en una supuesta solidez doctrinaria y riqueza experiencial?  
¿Dialogo con mis alumnos?; ¿Más que oírlos, los escucho? ¿Soy algo más que un “Honus Jurídicus”?

\* \* \*

Superados estos interrogantes se comprueba que la crisis educativa, en todos sus aspectos, denota el colapso de la educación en nuestra sociedad afectándose la cultura media de nuestro pueblo.

\* \* \*

Sin embargo, la existencia de buenos especialistas en el país habla de una correcta transmisión científica. ¿Se corresponde ello siempre con los niveles culturales, éticos y serviciales de esos especialistas? (“*¿No es la enseñanza más que profesionalismo e investigación?*”. Ortega.)

La transmisión ética debe acercar al alumno las respuestas éticas esenciales y la comprensión del “ethos constitucional”.

¿Qué lugar ocupa entre los intereses del docente el concepto de solidaridad?

\* \* \*

La Universidad debe proporcionar a sus alumnos: 1) Valores éticos y culturales esenciales. 2) Formación profesional adecuada; 3) Desarrollo de investigación científica.

Cabe establecer aquí un orden de prioridades para no desvirtuar la misión esencial de la Universidad: **ofrecer a la comunidad primeramente hombres éticos; cultos; solidarios y buenos profesionales. Ello porque “la profesión penetra en el constitutivo formal de la sociedad y se convierte en necesidad para el bien común”.** (Peinador).

Si hay talentos y vocaciones especiales, también investigadores. La investigación no debe postergar la transmisión cultural. Pese a su importancia, la tarea investigativa no es lo esencial en la labor educativa de la Universidad.

Sólo una educación concebida “**como crecimiento moral, intelectual, estético y espiritual, puede realizar objetivos para aprovechar útilmente el tiempo**”. (Hutchins); Universidad de Utopía.

### **Trabajo completo:**

La tarea de enseñar derecho y volver a pensar qué enseñamos; cómo lo enseñamos; y para quién lo hacemos, exige de nuestra parte un sano realismo

para que la movilizadora experiencia de “darnos cuenta” nos impulse a reafirmar o revisar conceptos; analizar metodologías y merituar contenidos curriculares para comprobar si nuestro hacer atrae o expulsa. Si moviliza la inteligencia o exige tan sólo memorizaciones con acoplo interminable de datos.

También para reflexionar si la finalidad de esa enseñanza, se agota en ofrecer a la sociedad técnicos en derecho-operadores como algunos nos designan-lo más hábiles posibles. O, por el contrario, si a través de esa enseñanza, la misión esencial de la Universidad exige ello, pero va más allá pues la sociedad necesita profesionales que sean hombres cultos, éticos y solidarios“*porque la profesión penetra en el constitutivo general de la sociedad y se convierte en necesidad para el bien común*” (Peinador-“*Moral Profesional*”).

Esto es, si realmente estamos convencidos que debemos intentar y proveer los medios para que de la Facultad egresen ABOGADOS DE JUSTICIA Y HOMBRES CULTOS, ÉTICOS Y SOLIDARIOS.

Para dar respuesta a estos interrogantes, a la manera del “método del caso”, creo prudente reflexionar sobre hechos protagonizados por alumnos avanzados, que confirma esa urgencia de replantearnos qué es lo esencial y qué es la añadidura en la formación del hombre y la mujer que aspiran ser abogados.

Algunas respuestas y silencios elocuentes en temas fundamentales (jurídicos y extrajurídicos) sorprenden y exigen replanteos profundos, en primer lugar de mi propio actuar docente.

¿Enseño conforme a la posibilidad de receptibilidad de los alumnos o sólo me reafirmo en una supuesta solidez de conceptos y riqueza experiencial?

¿Diálogo con mis alumnos? ¿Más que oírlos, los escucho?

En definitiva ¿Soy algo más que un “homusjurídicus”? ¿Tengo en claro que también esos alumnos deben serlo y por eso se torna imperioso, por la propia jerarquía profesional y para la comunidad en la que van a actuar, que sean además, antes o conjuntamente, CULTOS-ÉTICOS Y SOLIDARIOS.

Pero esto que yo entiendo como misión esencial de la Universidad, junto a la formación profesional. ¿No será responsabilidad de otros: la Salita de cuatro; el colegio primario; la secundaria?. Sí lo es; pero ello no elimina la que le cabe también a la Universidad.

Ante la visible crisis educativa-tal vez el colapso de la educación- surge inevitablemente la afectación a la cultura media de nuestro pueblo. Hoy más que los maestros, modelan pensamiento, valores y conductas los operadores televisivos y cibernéticos. Y aún los antes venerados maestros- hoy mal pagos y agredidos- muchas veces se identifican como “trabajadores de la educación”. Otro tanto nos pasa a los abogados, a menudo calificados como “operadores jurídicos”.

\*\*\*

¿Qué hacer ante esas carencias fácilmente detectables en un número preocupante de estudiantes y egresados?.

Escuchemos a Ortega y Gasset,(lo que no hicimos adecuadamente cuando nos instaba“*argentinos a las cosas*”).

En su “*Libro de las Misiones*”, al tratar específicamente la misión fundamental de la Universidad, nos propone interrogantes que exigen ser meditados cuidadosamente:

**“¿No es la enseñanza superior más que profesionalismo e investigación?”**

Refiriéndose a la Universidad contemporánea de su tiempo (tal vez también la del nuestro) Ortega señala que en tanto la Universidad medieval transmitía el sistema de ideas sobre el mundo y la humanidad que entonces se poseía, hoy se ha añadido la investigación quitando casi por completo la enseñanza o transmisión de la cultura.

Y dice más: **“Peculiarísima brutalidad y agresiva estupidez con que se comporta un hombre que sabe mucho de una cosa e ignora de raíz todas las demás”**

Urge aclarar que Ortega(también nosotros)en modo alguno ignora o minimiza la importancia y el espacio que la investigación debe tener en el mundo

universitario. Pero alerta que “**saber no es investigar. Investigar es descubrir una verdad o demostrar un error**”.

Para Ortega, esa investigación debe ser el humus donde la enseñanza superior tenga hincada sus raíces voraces. Pero no debe confundirse con el centro de la Universidad que es promover el hombre culto que debe estar a la altura de los tiempos que vive y ofrecer a la comunidad el buen profesional, no necesariamente científico, que ha sido formado con procedimientos sobrios, inmediatos y eficaces. Por ello “**pretender que el estudiante normal sea un científico es una pretensión ridícula que sólo ha podido abrigar el vicio del utopismo**”.

\*\*\*

Estas filosas observaciones llevan a considerar los objetivos fundamentales de la Universidad: a) Transmisión de valores éticos y culturales esenciales; b) Formación profesional adecuada; c) Investigación científica.

En cuanto a la transmisión de la cultura y de los valores, objetivo que entendemos prioritario, no resultan suficientes ciclos básicos de “cultura general” o meros “conocimientos ornamentales y vagamente educativos” sino que esa transmisión de la cultural esencial, debe acompañar al estudiante en todo su paso por la Universidad, con metodología que, sin distraer su crecimiento profesional, lo solidifique con aquellos conceptos básicos culturales que no puede ignorar. Para que esa transmisión de valores culturales sea materialmente posible, urge superar la frondosidad de programas de materias jurídicas que exceden no sólo lo que puede aprender el alumno, sino a menudo lo que resulta imposible o dificultoso enseñar,

\*\*\*

La enseñanza del derecho requiere también como transmisión de valores que el alumno se familiarice con las pautas éticas que deben guiar su futura actuación y que deberá respetar en el ejercicio profesional.

También creemos que aquí la transmisión de la Universidad peca por defecto. Constreñido a desarrollar su actividad dentro de un marco ético imperativo, no puede el hoy estudiante de derecho y mucho menos la Universidad, dejar

librado a su conciencia conformarse con los aspectos éticos que puedan desarrollarse tangencialmente en algunas materias afines, ni basta la posibilidad de asomarse a los fundamentos éticos en algún curso de carácter voluntario.

A menudo las irregularidades éticas del profesional obedecen más que a un deliberado apartamiento de las normas, a la ignorancia de los cartabones morales esenciales que fundamentan las respuestas éticas de una sociedad que, en lo medular, responde a la espiritualidad judeo-cristiana.

Resulta incomprensible también que el alumno ignore el “ethos” que anima nuestra Constitución y las razones que inspiraron muchas de sus disposiciones.

Esto exige que la ética jurídica y la ética en general, deje de ser la cenicienta de la currícula, y desde una perspectiva amplia, no necesariamente adscripta a una solución ética particular, ofrezca respuestas que el abogado no puede ignorar.

\*\*\*

Proponemos asimismo la necesidad de abogados solidarios. Lejos de ese utopismo que fustiga Ortega, creemos que este aspecto de servicialidad es un valor inestimable que puede aportar el estudiante y el docente al mundo universitario y a la comunidad en general.

Más allá de vocaciones serviciales que espontáneamente se puedan ofrecer, esa necesidad de convivencia fraterna y solidaria, debe ser promovida por la Facultad al estudiante de derecho y a la familia universitaria. Ello exige no sólo crear los espacios adecuados, sino instruir y promover desde la cátedra, los valores que atañen a la cultura de la solidaridad.

En nuestra Facultad hoy existen esos espacios: Subsecretaría de Vinculación Ciudadana; campañas de solidaridad promovidas por los centros de estudiantes; cátedras que proponen a sus alumnos y docentes imaginar y concretar respuestas serviciales.

Todo ello y la profundización de los valores que conforman esa Cultura de la Solidaridad, tampoco debe ser extraña en la enseñanza del Derecho, que complementará con la reflexión ética y la práctica adecuada, el crecimiento de esa dimensión servicial del hombre de derecho.

Estacerteza hizo que algunos profesionales y docentes de esta casa, convencidos de que nuestra Facultad debe ser espacio fraterno y servicial, decidiera la creación de una entidad de rico historial solidario en la Argentina y en el mundo. De allí la fundación en 2008 del primer Club de Leones UBA Facultad de Derecho, primer Club de Leones en el ámbito universitario argentino que tuvo en el Dr. Alterini un decidido y entusiasta promotor. Entidad que hoy ofrece a la familia de esta Facultad los valores que constituyen su esencia: **Servicialidad y Amistad** y que justifica nuestro lema **Nosotros Servimos**.

\*\*\*

En definitiva, creemos que la enseñanza del derecho en las facultades requiere que quienes se animen a enseñar, además de maestros del Derecho, sean educadores para la vida.

Esa vida que nutrida por los valores debe alimentarnos como docentes y como alumnos, coadyuvay enriquecelos necesarios conocimientos jurídicos. Descartadas frondosidades expulsivas, así encarada la enseñanza del Derecho nos hará crecer como hombres y mujeres cultos, éticos, solidarios y buenos profesionales. Y nos hará una Comunidad más cordial y más fraterna.

Por eso preguntaba Mariscal: “*¿Privilegiamos tanto el desarrollo intelectual que no nos damos cuenta si ello malogra los aspectos propios del crecimiento afectivo*”?

\*\*\*

Concluyo rindiendo homenaje a ese hombre del Derecho, de la Cultura, de la Docencia y de la Problemática Social que fue el recientemente desaparecido

II Jornadas de Enseñanza del Derecho – 7, 8 y 9 de noviembre de 2012 – Facultad de Derecho

Eje: Intersecciones entre la enseñanza del Derecho y otras disciplinas

Atilio Aníbal Alterini, Decano de esta casa y Presidente Honorario Fundador de nuestro Club de Leones UBA Facultad de Derecho.

Decía Alterini en 2004, en ocasión de recibir el premio “Reforma Universitaria de 1918”, por la Universidad Nacional de Tucumán.

*“Frente a un ser humano hoy peligrosamente permisivo, narcisista, no entusiasta ni heroico, excesivamente pragmático, frívolo, informado y no formado, axiológicamente neutral, donde los rigores de la moral han sido reemplazadas por las mieles del bienestar, con un pensamiento débil y fragmentado, de un individualismo posesivo, donde importa más tener que ser, necesitamos el fuego de Prometeo y la tenacidad de Sísifo, para desplazar el modelo cultural de Narciso”. Prometo trayendo a la tierra el fuego del cielo y Sísifo llevando a la cumbre de la montaña la roca que vuelta a caer, tenazmente insistía en llevarla una y otra vez a esa cumbre.*

Quizá sea tarea de todos descubrir juntos, fraternalmente, cual es ese fuego que necesita esta porción del mundo que es nuestra Facultad y cuál es la roca firme que finalmente llegue a la cumbre y no la dejen caer nuestras debilidades, nuestras faltas de imaginación y nuestro cansancio. Roca firme que con el fuego de nuestro entusiasmo (“EnTheus”-Dios con nosotros) nos ayude a construir una Facultad que sea un Centro de Cultura Superior, para la formación de hombres y mujeres cultos, éticos y solidarios y escuela de verdaderos Abogados de Justicia.

## **La importancia y necesidad de la enseñanza del fenómeno Conflicto en la Carrera de Grado de la Facultad de Derecho**

**Calcaterra, Rubén Alberto**

Abogado, mediador certificado por el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación, Profesor Adjunto Interino a cargo de la Comisión *Teoría del Conflicto: el sistema conflicto*, que se dicta en el Ciclo Profesional Orientado de la Facultad. Profesor de posgrado en la Carrera de Asesoría Jurídica de Empresas y en la Maestría Interdisciplinaria Teoría y Práctica de la Elaboración de Normas Jurídicas. Coordinador del Seminario Permanente de Investigación Remo F. Entelman “Teoría del Conflicto: del objeto al sistema”, que se desarrolla en el Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales Ambrosio Gioja, Buenos Aires, Argentina.

**Resumen:** El fenómeno conflicto ha sido descrito por la Teoría de Conflictos como una especie de relación social caracterizada por la incompatibilidad de las metas u objetivos que persiguen los miembros de esa relación, denominados actores.

La doctrina ya no duda en considerar al conflicto como la principal causa productora de Derecho, ya que en una sociedad utópica en la que no existieran conflictos, el Derecho carecería de sentido.

Esta presentación tiene por objeto señalar la necesidad impostergable de la incorporación de su estudio como materia obligatoria en la carrera de grado, partiendo de la base de que su ausencia constituye una verdadera perplejidad.

La complejidad del fenómeno presenta tres facetas que provocan el interrogante acerca de cuál de los Departamentos de la Facultad debería contener esta materia, a saber:

Si el conflicto es un fenómeno social, le correspondería al Departamento de Ciencias Sociales. Pero la materia que se propone excede ese aspecto, como se verá.

En lo que hace a su abordaje por alguno de los métodos de resolución de conflictos al Departamento de Derecho Procesal; pero veremos que no se trata de estudiar los procesos de resolución, como también se verá.

De lo que se trata, es de su estudio como hecho productor de derecho y su vinculación con la norma que lo regula, lo que deja dudas que debería ubicarse en el Departamento de Filosofía del Derecho.

El debate de esta esencial incorporación al programa de estudio de la carrera de grado de la Facultad cobra especial y dramática importancia teniendo en cuenta que es durante el año 2014 que se pueden proponer modificaciones al actual Plan de Estudios, y esa oportunidad está ya muy cerca.

**Palabras Clave:** Conflicto – Derecho – Currícula – Proceso.

### **Trabajo completo:**

#### **1.- Una perplejidad.**

Una verdadera perplejidad se plantea en las aulas cuando uno reflexiona con los alumnos a partir de una pregunta elemental: ¿Qué le lleva la gente al abogado en la mayoría de los casos como material de trabajo? La respuesta es tan sencilla como rápida: conflictos. A lo que sobreviene la siguiente pregunta: ¿En qué parte de la currícula de estudios y con qué orden de importancia se le enseña a los futuros abogados, el fenómeno con el que deberán vérselas a diario en el ejercicio profesional?

No puede negarse la relación del Derecho con la conducta humana. Es más, el Derecho es un orden que la condiciona. “La reflexión en torno a la relación entre la conducta humana y el sistema que la condiciona aparece planteada de manera directa e implica a la Filosofía del Derecho: ¿A qué le pone orden el sistema jurídico? ¿Analiza la Filosofía del Derecho el desorden –la realidad humana implicada en él- a la que le pone orden?”.<sup>23</sup>

Este es un debate que está en el centro de la cuestión acerca de cómo y desde dónde se debería implementar la enseñanza del fenómeno conflicto.

#### **II.- Breve reseña del estado de la cuestión.**

Ya es suficientemente conocido que, en la Argentina, se debe al Profesor Remo Entelman el estudio del fenómeno conflicto y el desarrollo de los estudios del mismo para recortarlo como un objeto de la realidad a través de su Teoría de Conflictos.

El fenómeno así descripto se enseñó y se enseña en el posgrado de esta Facultad hasta que, al promediar el año 2003, surgió la idea de llevar los

---

<sup>23</sup> CALCATERRA, Rubén A., “Prologo” en Ortemberg, Osvaldo D., *El conflicto y su crisis*, Buenos Aires, Cathedra Jurídica, 2012.

conocimientos al grado para, al decir de Entelman, “cambiarle la cabeza a los futuros abogados”.

En el año 2004 comienzan a dictarse los primeros cursos en el CPO de la carrera de abogacía, como una oferta del Departamento de Filosofía del Derecho.

Desaparecido Entelman, continué con el proyecto de formación de docentes y ya, durante ese año y recogiendo los frutos del Ateneo, se conformaron un total de cinco comisiones que impartían Teoría del Conflicto, cursos con una duración de un bimestre que se dictaban -y aún sigue siendo así- con un programa cuya base bibliográfica era y es el contenido del libro de su autor.

Durante ese mismo año 2008 se amplió el espectro de los conocimientos que se impartían, ya que comencé a dictar un curso que se denominaba Gestión Estratégica de Conflictos, también de duración bimestral, que ya contenía el esbozo de lo que hoy se conoce como el modelo sistémico de Análisis y Gestión Estratégica de Conflictos.

Hacia el año 2010 las investigaciones que venía desarrollando terminaron por estructurar el modelo con lo que comenzó su enseñanza en el grado de la Facultad, pero ahora en toda su extensión con una duración cuatrimestral y a través de dos comisiones.

En la actualidad del año 2012, la oferta de cursos en el Ciclo Profesional Orientado se integra:

A.- Con seis comisiones de *Teoría del Conflicto* de una duración bimestral y con dos puntos imputables, cuyo programa se limita al objeto conflicto tal cual lo diseñó Entelman pero con la única modificación de uno de sus Capítulos, que ha sido modificado como fruto de la revisión de la teoría que venimos desarrollando en el Seminario Permanente de Investigación sobre la teoría y sobre el modelo que tiene lugar en el Instituto Gioja, en esta Facultad, desde el mes de septiembre de 2009.

B.- Con cuatro comisiones que imparten el modelo sistémico, bajo la denominación de *El sistema conflicto*, con una duración cuatrimestral y un crédito de cuatro puntos.

Es importante apuntar que, desde el año 2004 hasta el primer cuatrimestre del año 2012, pasaron por estos cursos alrededor de 7000 alumnos, y que todos estos cursos cuentan con la herramienta de educación a distancia de la

II Jornadas de Enseñanza del Derecho – 7, 8 y 9 de noviembre de 2012 – Facultad de Derecho  
Eje: Intersecciones entre la enseñanza del Derecho y otras disciplinas  
plataforma virtual [www.aygescon.com](http://www.aygescon.com) que se utiliza solamente como apoyo de clase.

La estrategia pedagógica responde a un diseño que combina:

- La exposición teórica por parte del profesor.
- La aplicación práctica de la teoría a un conflicto, real o simulado, que los alumnos deben realizar a través de ocho entregas y de manera progresiva a medida que avanza el curso, con lo que se compone un trabajo de integración teórico – práctico de la materia.
- La discusión de los temas en los foros que a tal fin organizan los docentes.
- En el caso de la comisión del autor de este trabajo, con la realización de un trabajo grupal de investigación, habida cuenta que el curso ha sido declarado como orientado a la investigación por recomendación de la Secretaría de Investigaciones y Resolución CD 4861/11.

### **III.- El desafío.**

Ya he señalado la perplejidad que produce ponerse de cara a la realidad de una currícula que no enseña a los abogados aquello con lo que van a trabajar todos los días.

No cabe duda alguna, entonces, que el desafío que resta enfrentar es la creación de una materia que se incorpore como tal a los futuros planes de estudio de la carrera de abogacía para que la perplejidad señalada quede superada, y para que el pensamiento actual de buena parte de la doctrina en el sentido que el conflicto es la principal causa productora de derecho quede recogida en esos planes.

Ese desafío tropieza, sin embargo, con un escollo que debe buscarse en la historia misma de la ciencia, específicamente en la ciencia clásica que, acorde con el principio cartesiano, nos enseñó a reducir, a separar, a simplificar, a ocultar los grandes problemas, a pedirle al científico que haga más simples los fenómenos complejos para facilitar su comprensión.

Ese principio de la simplificación también opera en la Ciencia del Derecho, que no solo se compartimentó en especialidades sino que también recogió la bipolaridad cartesiana que dividió al mundo en sujetos y objetos y, bajo su influjo, distinguió lo prohibido de lo permitido en materia de conductas. Desde allí edificó la inviolable norma de clausura que establece que todo lo que no

está prohibido está permitido, que blindó su armadura de la posibilidad de lagunas. Para colmo de males, y como se ha señalado en el apartado I-A de este trabajo, recién en 1956, con Coser, comienza una reacción a las visiones del conflicto como un fenómeno antifuncional para la sociedad, que permite abrirlo al análisis y a su regulación en 1973 con Kriesberg.

Resulta absolutamente comprensible que, frente a ese escenario en el que primaba el principio de la división y el conflicto era visto como un desorden social, la Ciencia del Derecho concibiera a la necesidad de dictar normas que regularan el desorden, como su causa productora.

También comparte con la física clásica el principio de los opuestos contradictorios, que es la base del método de abordaje que propone para el proceso de resolución de conflictos.

Entonces, discutir la enseñanza del fenómeno conflicto y su abordaje, implica un debate que abarca esa problemática.

¿Por qué?

Porque, con la lógica de la simplificación que provoca la división, la separación y la disyunción, deberíamos descuartizar el modelo que se propone y distribuirlo por, al menos, tres institutos diferentes dentro de la misma Facultad, a saber:

- Si el conflicto está catalogado como un fenómeno social, la competencia le correspondería al Departamento de Ciencias Sociales.
- Como hecho productor de derecho y su vinculación con la norma que lo regula, cabría pensar en el Departamento de Filosofía del Derecho.
- Finalmente, en lo que hace a su abordaje por alguno de los métodos de resolución de conflictos en el Departamento de Derecho Procesal.

La cuestión es que, como señala Morín, en el siglo XX comenzó una verdadera revolución paradigmática que derrumba el mundo de la ciencia física pergeñada por Descartes, Newton y Laplace, que visualizaban un mundo perfecto ya sea por la presencia de Dios o por el mecanicismo por el determinismo, en el que el desorden no tenía lugar.

A su vez tres circunstancias, a menudo minimizadas en su época, constituyen sin embargo el cimiento que pone en crisis todo el sistema occidental del conocimiento y explica cómo el ser humano, destinatario de la norma,

aprehende ese mundo exterior que está allá afuera de su sistema cerrado de conocimiento:

- El dibujo en perspectiva, que inventa Filippo Brunelleschi en Italia durante el siglo XV, que demuestra que el mismo objeto puede ser percibido y, por lo tanto, construido de manera diferente por cada sujeto, circunstancia que, sin embargo, recién cobra significado completo con los hallazgos de von Foerster y Maturana.
- Lo que von Foerster llamó *codificación indiferenciada*, que estableció la invariancia cualitativa de las señales externas que recibe el ser humano a través de sus sentidos.
- La corroboración de los hallazgos de von Foerster por Maturana en el campo de la visión cromática, terminan de demostrar que el procesamiento de las señales que el sujeto recibe por sus sentidos de ese mundo externo, si bien son todas iguales, se produce recién en la corteza cerebral, con lo que no solo las cosas *son* según *cómo* lo construye cada uno, aún más allá de la voluntad del sujeto. Y aquí se juega toda la alteridad del sujeto.

La profundidad del ingreso del nuevo paradigma a la construcción científica, a partir del abandono de los principios del opuesto contradictorio y de la división, para pensar a partir de los principios de integración, de la complejidad y de los opuestos complementarios, ha producido investigaciones fenomenales a través de la intersección de campos científicos como la psico-bio-neuro-endocrinología:

Entonces, el largo proceso que comienza con aquella revolución en la conciencia humana derivada de las artes figurativas del siglo XV desemboca en la revolución paradigmática que coloca a la producción científica:

- En la imperiosa necesidad de integrar conocimiento para abandonar el mundo de los objetos y construir sistemas.
- El abandonar el principio de la simplificación para adoptar el de complejidad.
- La necesidad de alejarse de la contradicción para privilegiar la complementariedad.

Todo ello, es lo que hace que el desafío constituya un verdadero alerta para la Ciencia del Derecho y para su método de resolución de conflictos, que podría traducirse en estos términos:

¿Se va a seguir jugando al juego de la retórica aristotélica que, adviértase, todavía guía la actividad de la resolución de los conflictos judiciales en los que se discuten verosimilitudes y no verdades, o se va a construir un sistema que contemple el conflicto primero y la metodología de abordaje después, a través de una verdadera integración de tecnologías provenientes de lo que hoy se conoce como los diversos métodos?

A esta altura del trabajo resulta menester aclarar que el debate acerca de la enseñanza del conflicto que podría tropezar con las dificultades más arriba señaladas y que podría provocar su descuartizamiento, sin embargo no son tales porque:

- Los contenidos para la enseñanza de la materia que se propone no incursionan en el desarrollo de los modos y medios de resolución de conflictos, hoy confiados para su enseñanza al Departamento de Derecho Procesal de la Facultad, sino que únicamente señala tipologías con la única finalidad de completar la enunciación del sistema y promueve una reflexión acerca de la necesidad de su integración para, justamente, también con ellos romper con el antiguo paradigma de división, separación y disyunción.
- El conflicto no está tomado como simple hecho social, sino como causa productora de derecho y, por ello, su inscripción como materia del Departamento de Sociales quedaría desvirtuada.

El conocimiento y manejo del fenómeno conflicto resulta esencial para la elaboración de las normas jurídicas. Es decir, se trata, nada más ni nada menos, que integrar a las dos causas productoras de derecho, con la diferencia, sobre el estado actual de la cuestión, que los procesos de elaboración de las normas no cuentan con un adecuado sistema que permita la determinación y el análisis de aquello que la norma regula.

Esperemos que la oportunidad del debate se produzca cuanto antes porque la oportunidad decenal de modificar la currícula de estudios, el año 2014, está demasiado cerca.

II Jornadas de Enseñanza del Derecho – 7, 8 y 9 de noviembre de 2012 – Facultad de Derecho  
Eje: Intersecciones entre la enseñanza del Derecho y otras disciplinas

## **La enseñanza del Derecho y la prisión: estrategias para su comprensión e intervención. El aporte de las Ciencias Sociales**

**Vacani, Pablo Andrés**

Abogado. Auxiliar de 1ª, Departamento de Derecho Penal y Criminología, Facultad de Derecho-UBA.

**Gual, Ramiro**

Abogado. Auxiliar de 2ª, Departamento de Derecho Penal y Criminología, Facultad de Derecho-UBA.

### **Resumen:**

En este trabajo pretendemos cuestionar el abordaje que los planes de estudio y la metodología de enseñanza del derecho penal le otorgan al uso y funcionamiento de la prisión.

Partimos de la hipótesis de considerar la existencia de una ausente relación entre la comprensión de las relaciones desplegadas dentro del espacio prisión, y la estructuración conceptual que se divulga como método de su enseñanza, aún desde aquellas posiciones afines a la contención de la violencia autoritaria.

Proponemos, que la forma tradicional y arraigada de enseñanza del derecho penal no se ha propuesto necesariamente una reflexión en torno a la forma en que operan sus herramientas de análisis, limitándose a su insistente reproducción conceptual como condición de legitimidad, ateniéndose a las propias innovaciones que derivan del campo editorial, y despreocupándose de las demandas o conflictos propios de los actores del sistema. Estas innovaciones doctrinarias no parecen abordar empíricamente los problemas de base o conflictividad que están detrás de dichas formulaciones teóricas. Tampoco parecen servir como herramientas para la acción, habilitando ejercicios e intervenciones en el campo judicial que permitan enfrentar y reducir el despliegue de violencia institucionalizada en el marco del espacio prisión.

En estas líneas nos proponemos indagar el valor de las herramientas de investigación en Ciencias Sociales, como metodología que auxilie a la disciplina jurídica a salir de su encrucijada: incapaz de comprender la prisión y proponer

herramientas prácticas y conceptuales para abordar ese espacio de conflictividad.

Intentamos proponer una perspectiva que reúna la comprensión de las condiciones de castigo y el funcionamiento de la prisión, en directa relación pragmática con el uso y ejercicio de las categorías teóricas. Sólo desde allí, consideramos, es posible pensar el contenido de herramientas jurídicas concretas, cuya renovación resulta fundamental para volverlas útiles en el compromiso de reducción de aplicación de dolor institucional.

**Palabras clave:** 1) Enseñanza jurídico- penal; 2) Interdisciplinariedad; 3) Prisión.

### **Trabajo completo:**

#### **1. Diagnóstico de una relación históricamente tensa y compleja**

La Facultad de Derecho y la prisión han presentado desde antaño una relación conflictiva y, por momentos, distante. Hemos realizado en instancias previas una breve aproximación a esos encuentros esquivos concentrándonos en tres momentos históricos: la consolidación de la prisión como pena hegemónica durante el proceso de paz y administración, el auge de la criminología positivista hacia finales del Siglo XIX, y las perspectivas revisionistas del Derecho Penal que, durante la segunda mitad del siglo XX, nuclearon críticas al ideal resocializador de la pena.<sup>24</sup>

Es nuestro interés, de todos modos, iniciar este trabajo con un diagnóstico un tanto esquemático del cuadro de situación actual de la enseñanza vinculada a la prisión en la Facultad de Derecho UBA. Abandonando cualquier pretensión de buscar mecanismos objetivos y exactos para medir las implicancias de esta casa de estudios en el espacio prisión, nos limitamos a proponer algunos indicadores que permitan dimensionar la densidad actual de ese vínculo, históricamente tenso y conflictivo.

---

<sup>24</sup> GUAL, Ramiro, “Formando penalistas que no sientan pena. Una Facultad de Derecho de espaldas a la prisión (y los presos)”, en AA.VV, *Universidad y conflictividad: aportes desde la enseñanza del derecho*, Buenos Aires, Ed. Didot, 2012 (en prensa).

Es posible analizar el peso que la prisión tiene en la Facultad de Derecho indagando su presencia en el plan de estudios de la carrera de grado de abogacía y en las jornadas académicas realizadas por la misma Facultad o por diferentes agrupaciones políticas u organizaciones de la sociedad civil. Podrían sumarse también el trabajo de los diferentes grupos de estudio, DECyT o UBACyT, que estén investigando en la materia. Por último podría pensarse en la participación de la Facultad de Derecho dentro del Programa UBA XXII, de la existencia de cursos de práctica profesional dentro de la cárcel o que mantengan con ésta contactos fluidos, y de la vigencia de centros de estudios específicos sobre sistema penal, analizando sus intervenciones y producciones concretas.

Como simple ejercicio, nos hemos limitado en este trabajo a indagar las posibilidades reales que tiene un estudiante de abogacía de conocer las condiciones materiales del espacio prisión, sobre el cual estaría siendo adiestrado a influir en tanto operador jurídico, a partir de su formación de grado. En la Universidad de Buenos Aires, un estudiante cuenta dentro de su formación obligatoria con una única materia, anual, de Derecho Penal. A eso se suma una materia cuatrimestral sobre Derechos Humanos. De una primera lectura, podría proponerse que el espacio prisión permea muy tenuemente en sus programas, donde se privilegian la construcción y reproducción de objetivos teóricos abstractos y dogmáticos, como ahondaremos en el próximo apartado<sup>25</sup>. Del modo en que la carrera de abogacía está planteada, algunos estudiantes podrían optar por realizar su orientación en Derecho Penal. Entonces se incluirían como obligatorias asignaturas relacionadas con la teoría del delito, el régimen del proceso penal y las garantías constitucionales, la criminología, y la parte especial del derecho penal. Ninguna recupera necesariamente entre sus objetivos, a juzgar por sus programas, conocer las condiciones concretas en que se desarrolla la pena de prisión en nuestro país. Entre las materias

---

25 Además la reforma al plan de estudios en el año 2004 no hizo más que profundizar estas limitaciones: mientras aumentaba la carga horaria a los cursos de Práctica Profesional, Derecho Comercial y de Familia y Sucesiones, agregaba como materias obligatorias Finanzas Públicas y Derecho Tributario, Derecho Internacional Privado, Derecho de la integración, e idiomas. Como vemos el espacio prisión no significó una dimensión a problematizar en las autoridades educativas al momento de la reforma.

optativas que los estudiantes pueden escoger, la oferta de cursos que se vinculen centralmente con el conocimiento del espacio prisión continúa siendo prácticamente inexistente.<sup>26</sup>

Como segundo indicador que nos permita dimensionar el espacio que ocupa la prisión dentro de los objetivos y las preocupaciones de la Facultad de Derecho, en el período 2006- 2012 sólo se han aprobado cuatro proyectos UBACyT vinculados a la problemática, y sólo uno dirigido por Eugenio R. Zaffaroni permanece vigente. Un panorama similar ofrecen los proyectos de investigación aprobados dentro del programa DECyT.

Un tercer indicador para dimensionar el espacio que la prisión ocupa dentro de la Facultad de Derecho es la oferta de congresos, charlas y debates en torno a la problemática. Si bien la prisión ha adquirido visibilidad a través de una pluralidad de jornadas organizadas en el último período, principalmente por organizaciones estudiantiles, el Departamento de Derecho Penal como espacio institucional más adecuado para este objetivo ha demostrado nulo interés. Si el período 2006- 2012 comienza con congresos anuales donde la cárcel resultaba una preocupación relevante, las últimas convocatorias han borrado la problemática de la agenda. Como rastro de esta involución, los congresos más recientes no habilitaron la presentación de ponencias, acallando la voz de estudiantes y graduados sin trayectoria suficiente para ser convocados como panelistas.

De esta manera, actualizando las conclusiones construidas sobre la relación entre los académicos de la Facultad de Derecho UBA y la prisión durante el período 2006- 2012, podemos reafirmar el diagnóstico: se observa una consolidada despreocupación por incluir la problemática en la formación de grado, un escaso peso específico demostrado por las investigaciones en curso, y una nula profundidad de debate e intervención a nivel preformativo y político. Proponemos que este cuadro de situación debe ser analizado de manera complementaria con las dificultades que ha atravesado la Facultad de Derecho para construir herramientas conceptuales idóneas para la comprensión del espacio prisión y el diseño de mecanismos de intervención para su transformación.

---

<sup>26</sup> Un análisis en profundidad de los programas de las materias optativas del Ciclo Profesional Orientado en GUAL, Ramiro, “Formando penalistas...”, *cit.*

## 2. **Algunas consecuencias de esas distancias: la producción conceptual**

Hemos propuesto en un trabajo anterior la existencia de una franja de demandas concretas que la práctica de la abogacía no cuestiona ni tampoco los abogados resultan, a través de su formación, entrenados para ello<sup>27</sup>. A partir de nuestra hipótesis, que el modo en que se enseña el derecho no incluye una reflexión en torno a la forma en que se lo practica, proponemos la necesidad de interrogar (nos) la enseñanza que se desarrolla en la Facultad de Derecho UBA y el modo en que ese entrenamiento jurídico impacta en el servicio social que se presta a los sectores vulnerados de la sociedad, en particular en defensa de los derechos de las personas privadas de su libertad.

Desde el enfoque jurídico que se ofrece, cuyo modelo teórico reproducen los sectores académicos de producción bibliográfica, nos encontramos ante una gran falta de atención (cierta indeterminación) por parte del ejercicio de la abogacía sobre problemas concretos que exceden permanentemente el modelo de divulgación clásico de las categorías jurídicas. La investigación luce dissociada de todo realismo jurídico y de las luchas sociales. El razonamiento judicial no es develado por las producciones teóricas y éstas no se definen sobre problemas sociales. Los docentes, cuya planta mayoritaria pertenece al poder judicial, están poco implicados en la diversidad de conflictos sociales y, usualmente, suelen abordar el derecho desde un plano teórico que ellos mismos desechan en su práctica laboral.

En nuestro tema de especial preocupación, el formalismo jurídico ha instalado y conservado una identidad entre el encarcelamiento y la mera privación temporal de la libertad de locomoción. El *espacio-tiempo* de prisión (distinto al espacio-tiempo homogéneo y abstracto del derecho), la *cualidad afflictiva* que acarrea la *vida intramuros*, el tiempo en su *dimensión existencial*, permanecen ausentes mientras se constituye un *modo de ver, una sensibilidad, una racionalidad, una matriz* que está previamente definida en un uso y abuso

---

27 VACANI, Pablo A. y LANUSSE NOGUEIRA, Máximo, “La enseñanza jurídica y la práctica social del derecho. Un abordaje en torno al derecho y la violencia desconocida”, en AA.VV, *Universidad y conflictividad: aportes desde la enseñanza del derecho*, Buenos Aires, Ed. Didot, 2012 (en prensa).

II Jornadas de Enseñanza del Derecho – 7, 8 y 9 de noviembre de 2012 – Facultad de Derecho  
Eje: Intersecciones entre la enseñanza del Derecho y otras disciplinas  
conceptual del derecho desde la enseñanza jurídica ajeno a las condiciones materiales concretas del campo.

Es por eso que consideramos imprescindible interpelar esa matriz epistemológica que va cerrando progresivamente la posibilidad de contra discursos y contra acciones, para definir las condiciones estructurales del cambio. En efecto, el “no lugar” del discurso –que ignora sus condiciones de enunciación, las relaciones de fuerza que lo sostienen y deviene en hermeticidad formalista- debe ser el eje del cuestionamiento para empezar a vislumbrar otra forma de enseñanza orientada a un derecho penal que sirva genuinamente para reducir la violencia del sistema penal.

En un trabajo reciente<sup>28</sup>, tomamos al régimen penitenciario bonaerense como campo de conflictividad puntual, y desde allí trazamos uno de los ejes de la racionalidad moderna del castigo: la construcción de la violencia legítima opera a través de un proceso de abstracción, que niega aquella violencia que define las prisiones mientras cuantifica la cantidad y medida de castigo en tiempo lineal como privación de libertad. Es decir mediante una operación de abstracción se ignoran y niegan las condiciones materiales de encierro.

El problema que hemos tratado de advertir, en aquellas publicaciones y en este trabajo, consiste en una total autonomía y fragmentación entre aquello que se enseña, lo que en la justicia y políticas públicas regularmente se hace (y hacen los propios docentes) y los problemas sociales a los que los sujetos se ven sometidos, particularmente los sectores más vulnerables.

Los estudiantes no son volcados hacía una práctica social real, y la enseñanza del derecho no es enfrentada con los efectos que provoca en el ambiente. Al no aportar una reflexión constante sobre lo jurídico y su contexto cultural, político e histórico, *la enseñanza se reduce a la formación de buenos tramitadores*, quienes en el campo judicial terminan definiéndose como buenos tecnócratas (reproductores). Desde este punto, creemos que la indagación empírica dirigida a las situaciones de conflicto, a partir de la apropiación de las herramientas de las Ciencias Sociales, se transformaría en una condición metodológica ineludible que permitiría profundizar la investigación jurídica

---

28 AA. VV (E. R. Zaffaroni Director, P. A. Vacani Coordinador), *La medida del castigo. El deber de compensación por penas ilegales*, Buenos Aires, Ediar, 2012.

cualificando los abordajes teóricos. Sin conocer estas conflictividades, se teoriza erradamente -al vacío- mientras el foco no está puesto en el funcionamiento social de la abogacía.

### 3. **Propuestas para acercar mundos**

Hasta aquí hemos pretendido dimensionar la presencia (o ausencia) del espacio prisión en la formación de los estudiantes de grado y en los debates políticos producidos al interior de la Facultad de Derecho UBA. Para el período 2006- 2012, reproduciendo prácticas de distanciamiento y apatía que han sido historizadas en trabajos previos, es posible concluir que la Facultad carece de una preocupación por conocer y entender la prisión, por incluirla dentro de las problemáticas fundamentales de la carrera de grado, y por debatirla políticamente.

El correlato necesario de una relación distante y apática no es otro que la construcción de herramientas conceptuales abstractas incapaces de transformarse en cajas de herramientas útiles para comprender la economía del campo prisión, y muchos menos volverse motores de transformación de prácticas vejatorias de los derechos humanos.

Si estos planteos han tenido algún efecto, no ha sido otro que permitirnos trazar un diagnóstico desde dónde prescribir alteraciones en las relaciones actuales de la prisión y la Facultad de Derecho, planteándonos válidamente entre los objetivos de la universidad pública su participación en la transformación de políticas estructurales. Este objetivo no puede ser siquiera planteado sin alterar previamente el nivel de implicancia de sus operadores en el espacio de la prisión.

El punto de llegada de este trabajo no puede ser otro que volver a insistir en la necesidad de instalar la tradición en la investigación jurídica en la Facultad de Derecho, permitiéndonos la construcción de un arsenal teórico de frente a las relaciones materiales existentes en el espacio de prisión, y volviéndonos capaces de comprender la economía de ese campo. Este objetivo, se propone, sólo puede ser alcanzado a través de la incorporación de la metodología de las Ciencias Sociales, debiendo trabajar de aquí en más en la profundización de esos lazos. Intentamos así proponer una perspectiva que reúna la comprensión de las condiciones de castigo y el funcionamiento de la prisión, en directa relación pragmática con el uso y ejercicio de las categorías teóricas. Sólo desde

II Jornadas de Enseñanza del Derecho – 7, 8 y 9 de noviembre de 2012 – Facultad de Derecho

Eje: Intersecciones entre la enseñanza del Derecho y otras disciplinas

allí, consideramos, es posible pensar el contenido de herramientas jurídicas concretas, cuya renovación resulta fundamental para volverlas útiles en el compromiso de reducción de aplicación de dolor institucional.

## **Intersecciones entre el Derecho Penal y el Psicoanálisis**

**Lione, Pablo**

Abogado (UBA). Licenciado en Psicología (UBA). Profesor de Enseñanza Media y Superior en Psicología (UBA). Mediador. Maestría en Psicoanálisis, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología (tesis pendiente). Auxiliar de segunda en la asignatura Elementos de Derecho Penal y Procesal Penal. Facultad de Derecho UBA. Auxiliar de primera en la asignatura Clínica Psicológica y Psicoterapias: Clínica de Adultos, Facultad de Psicología, UBA.

**Resumen:** Se comunica la experiencia de un taller anual que forma parte de la asignatura Elementos de Derecho Penal y Derecho Procesal Penal, destinado a que los estudiantes se acerquen a la interdisciplinariedad constructiva del Derecho Penal con saberes secantes no jurídicos.

El Derecho Penal no se autoabastece; sólo es posible pensarlo desde la intersección de disciplinas, apelando a categorías de otras ramas del saber humano.

La propuesta articula la lectura crítica y la reflexión sobre autores que desde el psicoanálisis, la psicología, la sociología, han interrogado cuestiones referentes al delito y el crimen.

Para ello se plantea la posibilidad del diálogo entre el derecho y el psicoanálisis, y otras disciplinas, sin descuidar las implicancias de (de)construir una posición crítica.

En el taller se presentan lineamientos de diferentes autores: Foucault, y la relación que plantea entre el derecho y la psiquiatría; y su aporte novedoso: la idea de “normalización”.

Desde el psicoanálisis se propone una introducción a textos de Freud donde refiere el origen de la ley universal a partir del crimen primordial del padre de la horda.

Jacques Lacan permite rastrear la noción de forclusión, o preclusión, que toma del derecho procesal, y la utiliza para conceptualizar sobre la constitución

subjetiva, y qué sucede cuando falla el significativo fundamental Nombre del Padre, o Ley.

Pierre Legendre ilumina, desde el psicoanálisis lacaniano, algunas razones del crimen parricida, y plantea preguntas antropológicas sobre la prohibición del incesto.

La propuesta procura la diversificación de lecturas para contrastar miradas diversas, y de tal forma, promover un debate serio y riguroso. El horizonte de la experiencia del taller se nutre en la investigación de Tesis realizada por el docente, en la que desarrolla de qué manera Derecho y Psicoanálisis (no) pueden articularse.

**Palabras clave:** Derecho Penal – interdisciplina – psicoanálisis – Ley.

**Trabajo completo:**

Desde el año 2004 hemos implementado en la asignatura Elementos de Derecho Penal y Derecho Procesal Penal, en la Cátedra de la que formo parte, un taller interdisciplinario que aborda perspectivas diversas para analizar los discursos legitimantes del poder punitivo, y las diferentes fundamentaciones del castigo a través de la historia.

El basamento de la propuesta se funda en la interdisciplinariedad que denota la construcción del discurso y la ciencia del Derecho Penal, y su relación con saberes secantes no jurídicos.

Eugenio Zaffaroni propone y estimula la modalidad de seminarios para deconstruir su obra, plasmada en el Tratado de Derecho Penal, y en el Manual de Derecho Penal [Zaffaroni, E., Alagia, A. y Slokar, A., Derecho Penal. Parte General., Ediar, Buenos Aires, 2000]. La iniciativa del dispositivo que hemos organizado focaliza, no en el discurso jurídico, sino en discursos de otras disciplinas que aporten o puedan aportar ideas o modelos a la construcción de la ciencia jurídica, y en particular, al Derecho Penal.

François Ost y Michel Van de Kerchove, en 1991, plantean desde la Teoría Crítica del Derecho, que el nacimiento de las ciencias sociales ha desplazado la mirada sobre el Derecho y ésta ha pasado “de la escena al balcón”. Así, el

Derecho no es sólo una fuente de veridicción, o un instrumento normativo, sino un objeto de indagación sociológica, antropológica, lingüística, psicoanalítica.

El Derecho Penal no se autoabastece, es preciso apelar a categorías de otras ramas y disciplinas del saber humano, asomarnos por el balcón y atrevernos a mirar más allá.

De esta manera se han organizado diferentes propuestas para reflexionar sobre el Derecho Penal, y, en última instancia, la articulación entre el sujeto y el crimen.

La modalidad de seminario/taller se ha plasmado trabajando diferentes problemas cada año: al principio con autores clásicos de la criminología, o pensadores que han encarado la cuestión del sistema carcelario, para luego comenzar a abordar teóricos como Michel Foucault, Sigmund Freud, Jacques Lacan, Pierre Legendre, y en particular, sus ideas en relación a la Ley.

¿Es posible un diálogo entre el Derecho, el Derecho Penal, y el Psicoanálisis, y otras disciplinas no jurídicas? Creemos que sí, y que ello implica una posición crítica del derecho tradicional, desarrollada también por juristas inscriptos en corrientes críticas del Derecho, que leen el psicoanálisis, dialogan con psicoanalistas, y eventualmente producen nuevos conocimientos.

El seminario interdisciplinario propone “dialogar” a la manera platónica, es decir, no una simple conversación, como usualmente entendemos el significado de diálogo, sino una auténtica confrontación de argumentaciones en torno a un problema planteado.

Michel Foucault enuncia un nuevo tipo de poder y lo denomina poder de normalización, a partir del cual se castiga la infracción definida no sólo desde la ley, sino desde una normalidad psicológico-moral: la Ley y el saber médico-psicológico se aúnan para instituir un nuevo tipo de poder, que ya no es médico, ni jurídico, sino un “poder de normalización”. Se suman los dos discursos con enunciados de verdad y de poder.

La producción foucaultiana es inabarcable para un seminario, por ello hemos escogido el libro Vigilar y Castigar, por dos motivos: como indica el subtítulo que el autor puso a su trabajo – El nacimiento de la prisión – se trata de una revisión

histórica de cómo nace la institución carcelaria en la Modernidad, pero no sólo desde una perspectiva histórica o genealógica, tal el método epistemológico de indagación en la época de esta producción de M. Foucault, sino que aborda cómo a través de los dispositivos y los discursos se articulan relaciones de poder a partir de la producción de “verdades”, y también cómo se moldea la subjetividad a través de aquellos.

En segundo lugar, una gran cantidad de estudiantes de Derecho que han cursado la asignatura Teoría del Derecho, que desarrolla la perspectiva filosófica y epistemológica de las ciencias jurídicas, han trabajado el texto “La verdad y las formas jurídicas”, conferencias de M. Foucault en la Universidad Católica de Rio de Janeiro en 1973, que posteriormente darían origen a “Vigilar y castigar”. De esta manera, ésta no será para muchos la primera aproximación al autor ni a sus ideas, sino un segundo encuentro con el pensador.

Sigmund Freud, el médico vienés creador del Psicoanálisis, en su obra Tótem y Tabú, en 1912, postula el origen de la Ley universal a partir del mito del crimen primordial del padre de la horda primitiva. Así, el hombre y la cultura, comienzan a partir del crimen y la ley.

Pero también es posible rastrear en las teorías psicoanalíticas desarrolladas por S. Freud una serie de encuentros con el discurso jurídico, que aun incluyen un intercambio con Hans Kelsen, en la Viena de principios de siglo.

En 1925, en “La responsabilidad moral por el contenido de los sueños”, Freud sostiene que el deseo inconsciente y la ley, fundante de la subjetividad, no se oponen, sino que son dos caras de una misma moneda.

Establece asimismo la culpa, como culpa inconsciente, entendida como la falta de la que el sujeto es responsable. Así, la culpa inconsciente, es el padecimiento estructural del ser humano. Podemos entonces plantear la secuencia culpa-responsabilidad-castigo.

En Freud, esta noción de culpa, aparece en numerosos escritos, postulada como una formación que perdura en el inconsciente y conforma el yo como conciencia moral crítica.

Esta noción de culpa podemos plantearla como bucle, como punto de intersección entre el sujeto del derecho, el sujeto de la ley, y el sujeto del inconciente, el sujeto del psicoanálisis.

Jacques Lacan, el psicoanalista más importante de la segunda mitad del siglo XX, generador de lo que él denominó “un retorno a Freud”, hace su entrada en la psiquiatría y el psicoanálisis, en 1932, con su tesis doctoral, a partir de un caso de criminología.

En la obra de Lacan, la noción de Ley, que escribe siempre con mayúscula, es una idea fundante que articula al sujeto, al psiquismo y al inconciente.

El problema que hemos de plantearnos, es si la Ley jurídica, la Ley del Derecho, es la misma Ley del psicoanálisis.

A primera vista parece claro que la Ley positiva, la Ley plasmada en los ordenamientos legales, no es la Ley del inconciente. Pero Lacan propone una fórmula provocadora: en “Función y campo de la palabra” sostiene: “la Ley del hombre es la Ley del lenguaje, no existe oposición entre la Ley jurídica y la Ley subjetiva”. Postula que la relación de la Ley con el deseo es tan estrecha que sólo la función de la Ley traza el camino del deseo, y el deseo es idéntico a la función de la Ley, que en tanto que prohíbe, impone desear.

Ya en 1950, en un escrito sobre Criminología había dicho: “con la Ley y el crimen comenzaba el hombre”.

No podemos dejar de nombrar el concepto de Forclusión, o preclusión, que toma directamente del derecho Procesal, en relación al Significante Nombre del Padre, articulador fundamental de la Ley, y estructurador de la subjetividad, y que dividirá las aguas entre psicosis y neurosis.

Por último hacemos una mención a Pierre Legendre, jurista, historiador de las instituciones, y psicoanalista, que abordamos a partir del texto “El crimen del cabo Lortie”, donde desarrolla desde el psicoanálisis lacaniano, cuestiones referentes al parricidio, y la prohibición, y la prohibición del incesto, y desarrolla preguntas sobre por qué las leyes, o por qué el Derecho. Pone en correlación Derecho-Ley-sujeto-padre-filiación-muerte. Incesto y parricidio.

En los diferentes seminarios los estudiantes han podido pensar y problematizar la Ley como dispositivo, como aparato para regular el goce. Sobre cómo el sujeto se divide entre el deseo de lo prohibido y el acatamiento de la Ley que lo excluye.

La experiencia continúa año a año, con gran interés de los participantes, debatiendo activamente, enriqueciendo el proceso de aprendizaje, y realimentando al docente en la praxis de la enseñanza.

### **Bibliografía:**

- Camargo, Luis. Encrucijadas del campo psi-jurídico. Diálogos entre el derecho y el psicoanálisis. Buenos Aires, Letra Viva, 2005.
- Chaumon, Franck. La ley, el sujeto y el goce. Lacan y el campo jurídico. Buenos Aires, Nueva Visión, 2004.
- Foucault, Michel. Vigilar y castigar, Siglo XXI, Buenos Aires, 2002.
- Freud, Sigmund. Tótem y tabú (1912), Biblioteca Nueva, Madrid, 1981
- Gerez Ambertín, M. et al. Culpa, responsabilidad y castigo I, Buenos Aires, Letra Viva, 2006.
- Gerez Ambertín, M. et al. Culpa, responsabilidad y castigo II, Buenos Aires, Letra Viva, 2004.
- Kosicki, E. Hamlet, el padre y la ley, Buenos Aires, Gorla, 2004.
- Lacan, J. Psicoanálisis y criminología, en Intervenciones y textos I, Buenos Aires, Manantial, 1986.
- Lacan, J. Introducción teórica a las funciones del psicoanálisis en criminología, en Escritos I, Buenos Aires, Siglo XXI, 1971.
- Legendre, P. Le crime du caporal Lortie, Paris, Flammarion, 1985.
- López, H. Psicoanálisis, un discurso en movimiento, Buenos Aires, Biblos, 1994.
- Mollo, J.P. Psicoanálisis y criminología, Buenos Aires, Paidós, 2010.

II Jornadas de Enseñanza del Derecho – 7, 8 y 9 de noviembre de 2012 – Facultad de Derecho  
Eje: Intersecciones entre la enseñanza del Derecho y otras disciplinas

- Psicoanálisis y el Hospital N° 19 Incidencias de la ley, varios autores, Buenos Aires, Ediciones del Seminario, 2001
- Psicoanálisis y el Hospital N° 38 Culpa y responsabilidad Crimen y castigo, varios autores, Buenos Aires, Ediciones del Seminario, 2010.
- Tendlarz, S. y García, C. ¿A quién mata el asesino?, Buenos Aires, Grama, 2008.

**Las practicas docentes y la producción de conocimiento en la  
Facultad de Derecho de la UBA, y el Programa de Incentivos de  
la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de  
Cultura y Educación de la Nación**

**Maidana, Horacio**

**Orler, José**

**Mosquera, David**

**Wahlberg, Verónica**

**Peseta, Silvina**

**Lado, Carolina Mirta**

**Zaccari, Malvina**

Docentes-Investigadores de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UBA. Equipo de investigación del Proyecto DeCyT, Convocatoria 2012/2014, Res. 1573/2012, Código DCT 1228. E-mail: [joseorler@hotmail.com](mailto:joseorler@hotmail.com); [hmaidana@mpf.gov.ar](mailto:hmaidana@mpf.gov.ar); [drdmms@gmail.com](mailto:drdmms@gmail.com); [carolinaeflo@hotmail.com](mailto:carolinaeflo@hotmail.com); [malvina1977@yahoo.com](mailto:malvina1977@yahoo.com)

**Resumen:** Nuestra ponencia pretende constituir un aporte al diagnóstico —ya imposterizable, entendemos— sobre la articulación entre la docencia y la investigación en el campo del Derecho de nuestra facultad.

Constituye el producto inicial, a modo de primeras aproximaciones al objeto de estudio propuesto, del Proyecto de Investigación, DeCyT- DCT 1228, “*Metodología de la investigación en el campo del Derecho. Caracterización de la producción de conocimiento en la Facultad de Derecho de la UBA en el marco del Programa de Incentivos a Docentes Investigadores de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación*”, recientemente acreditado por la Secretaría de Investigación nuestra Facultad.

Ahondaremos en el qué y cómo se investiga en nuestras Facultades, distinguiendo las orientaciones generales y sus variantes, sus tópicos

II Jornadas de Enseñanza del Derecho – 7, 8 y 9 de noviembre de 2012 – Facultad de Derecho  
Eje: Intersecciones entre la enseñanza del Derecho y otras disciplinas  
temáticos, aspectos metodológicos, y perspectivas teóricas, ontológicas y epistemológicas.

Analizaremos el *Programa de Incentivos para docentes Investigadores* de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación, para describir su incidencia en las prácticas docentes y de producción de conocimiento, así como su impacto en las tradiciones académicas de nuestra Facultad.

En el tema propuesto, trabajaremos con el concepto de *PRACTICAS DOCENTES*, que desde un giro epistemológico nos habilita a introducir de lleno la cuestión del conocimiento en relación a los sujetos que enseñan.

Esta perspectiva, al posibilitar intervenciones en las prácticas cotidianas de los sujetos, entendemos, puede dar cuenta de las múltiples y complejas opciones ínter-subjetivas que la tarea de enseñanza proyecta en los protagonistas de la vida académica -constituyendo un todo entrelazado, coordinado y no tanto, contradictorio y superpuesto— que debe ser revisado y sobre el que debe reflexionarse.

En síntesis, se hace necesario analizar las condiciones de posibilidad de un conocimiento de las prácticas docentes, estas determinan subjetividades en el ejercicio de la enseñanza del derecho, y permiten comprender el potencial de los posicionamientos epistemológicos en el desarrollo de la educación superior, a la vez que revelan el impacto y los alcances del programa de incentivos a docentes investigadores de nuestra facultad.

**Palabras clave:** Investigación – Derecho – Prácticas docentes -

**Trabajo completo:**

***1) Breves reflexiones sobre la necesidad de la investigación en el campo del derecho***

Las prácticas desarrolladas en la enseñanza del derecho en su articulación con la cultura de investigación, requieren de discusión crítica, configurando tópicos que intentaremos exponer, identificar y revisar.

Se requiere una caracterización de las investigaciones jurídicas, discerniendo los temas abordados, las perspectivas teóricas, ontológicas y epistemológicas, y las elecciones metodológicas involucradas. Se trata de interrogarnos sobre las investigaciones que en el área vienen desarrollándose en nuestra Facultad, acreditadas en el marco del Programa de Incentivos de la SPU – MCyE de la Nación, desde su puesta en marcha en el año 1996 hasta la fecha.

Asimismo, debe ponerse la mirada en los agentes destinatarios del Programa de Incentivos: los docentes investigadores, con la idea de efectuar una descripción densa de sus prácticas de producción de conocimiento, como asimismo recoger sus propias percepciones al respecto.

De este modo podrá completarse una aproximación comprensiva a las prácticas de producción de conocimiento y a los sujetos que las llevan adelante, como asimismo a la cultura institucional y a las tradiciones disciplinares, en la Facultad de Ciencias Jurídicas de la Universidad de Buenos Aires.

## **2.- Nuestros interrogantes de partida son los siguientes:**

Qué y cómo se investiga en la Facultad de Ciencias Jurídicas de la UBA desde la puesta en marcha del Programa de Incentivos para Docentes Investigadores de la SPU – MCyE de la Nación en el año 1994 hasta la fecha?;

Cuáles son las temáticas abordadas en los proyectos?; a qué asignaturas y áreas del conocimiento jurídico corresponden?.

Qué herramientas metodológicas y técnicas se utilizan?; qué adscripciones teóricas, ontológicas y epistemológicas suponen?.

Asimismo, qué impacto puede atribuirse al Programa de Incentivos en la producción de conocimiento en nuestra Facultad, en su cultura institucional y en las tradiciones disciplinares que la constituyen?.

Cómo incide el Programa de Incentivos particularmente en las prácticas docentes de producción de conocimiento, en los hábitos formales e informales, y en los estándares y calidad de la investigación?, qué efectos tienen las pautas y sistema de evaluación institucionalizados por el Programa de Incentivos?, qué prácticas de acomodamiento / resistencia al mismo pueden advertirse?.

Finalmente, cómo es percibido el Programa de Incentivos por los propios docentes de nuestra facultad?, cómo asumen esos actores la diversificación de tareas académicas que propone?, cómo valoran el sistema de categorización y la acreditación de Proyectos?.

2.- Interrelaciones entre la actividad docente y la investigación: ¿Por qué se incentiva a los docentes para que investiguen?

### **3.-Primeras reflexiones.**

Resulta de interés señalar que en los objetivos del Programa de Incentivos a Docentes-Investigadores se justifica la dual actividad por ser ambas tareas parte de la "actividad universitaria"., es claro que el Programa le otorga un mayor valor a una investigación llevada a cabo por un Docente-Investigador que por un Investigador de tiempo completo. Se concluye ello al observarse que en el Programa se tiene en cuenta la dedicación docente del investigador para el cálculo del Incentivo.

Varios autores (entre ellos Freire (1996), Stenhouse (1984), Elliot (1990), entre otros) sostienen que dicha potenciación, la cual denominaremos como "*sinergia*"<sup>29</sup>, se da especialmente de la siguiente manera: la actividad epistemológica<sup>30</sup> coadyuvaría a la actividad docente.

---

29 Toda vez que puede considerarse que para el Programa de Incentivos la investigación y la docencia se potencian de forma tal que se logra un efecto mayor que la simple suma de ambas respecto del resultado final, es decir que terminan por trabajar en conjunto.-

30 Respecto a actividad epistemológica consideramos que trasciende la mera actividad de investigar, consistiendo además en una posición respecto a la construcción del conocimiento, capacidad de criticar programas y resultados, pudiendo sugerir nuevos enfoques, como así también de ocuparse de los problemas filosóficos o dentro del marco de una investigación científica, e incluso reflexionar sobre ellos, etc. (conforme a ello, Bunge, Mario (1981).-

Para otros autores, entre los que se destacan Hattie & Marsh<sup>31</sup>, (1996) en cambio no existiría ninguna vinculación entre la producción docente y la producción científica.

Teniendo en cuenta que el Programa se dirige a Docentes-Investigadores, se colige que la actividad principal es la docente, y que la investigación es la actividad que otorga la sinergia (de hecho, de no ser docente no se puede acceder al Programa de Incentivos).

El fomento de la creación de grupos de investigación sirve de complemento a la actividad docente, y no viceversa, ya que de lo contrario se incentivaría a los Investigadores para que ejerzan la docencia, a su vez, ¿Existen las condiciones de posibilidad para que ambas actividades se complementen? Y en su caso, ¿de qué manera serían observables?.

Por otro lado, Stenhouse (1984) contrapone las figuras del investigador social y del profesor, indicando que cada uno de ellos actúa en un contexto distinto y su producción es también distinta: mientras que el primero indaga sobre reglas generales, probabilidades de que suceda determinado evento, la investigación-acción puesta en marcha por el profesor a través de su sentido común da pautas para la acción en un caso determinado (un aula determinada). Elliot (1990) incluso distingue metodológicamente la investigación social y la investigación-acción. Igualmente, asume como metodología de la investigación-acción la observación participante común con la etnografía.

Por último, podría ser la investigación una herramienta de reflexión docente?

---

31 Hattie & Marsh en “The Relationship Between Research and Teaching: A Meta-Analysis”, luego de analizar a través de diversos métodos cuantitativos 58 resultados de investigaciones en comparación con resultados docentes de los mismos agentes que realizaron la investigación, llegaron a la conclusión que ninguna relación había entre ellos, proponiendo para el futuro diversas estrategias que mejoren la relación entre investigación y docencia.

Hattie & Marsh en “*The Relation Between Research Productivity and Teaching Effectiveness: Complementary, Antagonistic, or Independent Constructs?*” citan a Braxton (1996), a modo de enunciar algunas de las posturas que se venían sosteniendo sobre la investigación y su relación con la educación, quien considera que se refuerzan mutuamente la tarea de investigar y la docencia al involucrarse valores comunes como la racionalidad.

### **3- Las “prácticas docentes” como concepto desde el paradigma de la complejidad.**

Si reflexionamos sobre la instalación de la racionalidad occidental bajo la figura del “*logos científico - tecnológico*”, e intentamos adquirir una dimensión de su impacto en el campo de la educación superior de nuestra facultad, ineludiblemente tenemos que indagar los aspectos cada vez más complejos que nos proporcionan la realidad institucional y las prácticas docentes, para luego reorganizar epistemológicamente nuestro trabajo de investigación.

Desde esta perspectiva, las posibilidades de intervención desde el concepto de “*prácticas docentes*” muestran un potencial enorme para generar hipótesis, las que nos exigen a su vez, formular alternativas metodológicas para contrastarlas empíricamente.

Cabe también aceptar como hipótesis, que estas prácticas docentes e investigativas generan formas de subjetividad “*en el concreto acaecer de la praxis*” como lo señala Violeta GUYOT, (2011), de quien tomamos el concepto de prácticas del conocimiento.

### **4) El Programa de Incentivos a Docentes Investigadores de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación.**

El Programa de Incentivos promueve la investigación integrada a la docencia en las universidades nacionales, a fin de contribuir a la excelencia en la formación de los egresados.

El pago del incentivo a los docentes investigadores categorizados está condicionado por el cumplimiento de las tareas docentes y de investigación que establece la normativa del Programa, inició su actividad incorporando 7.961 docentes-investigadores y en el transcurso de su aplicación ha alcanzado una cifra cercana a los 20.248 participantes anuales que perciben el incentivo tres veces por año.

Para incorporarse al Programa los docentes-investigadores deben obtener una Categoría de Investigación y estar desarrollando un ‘Proyecto Acreditado

II Jornadas de Enseñanza del Derecho – 7, 8 y 9 de noviembre de 2012 – Facultad de Derecho

Eje: Intersecciones entre la enseñanza del Derecho y otras disciplinas

de Investigación' que cumpla con las pautas que fija la normativa. Las tareas desarrolladas durante el año por los integrantes del equipo de investigación son evaluadas por el Director del proyecto cuyo desempeño y la producción del proyecto de investigación son evaluados por jueces externos a la universidad.

El análisis de los resultados de la investigación desarrollada en las universidades dentro del régimen del Programa permite monitorear el cumplimiento de sus objetivos y la aplicación de los recursos asignados en concepto de incentivos.

Luego de 16 años de aplicación continua, durante el año 2007 percibieron el incentivo alrededor 20.248 investigadores que participaron en 6.850 proyectos de investigación.

En el Programa se desarrollan 7.127 proyectos de investigación, por los que cobran el incentivo 19.614 docentes investigadores de todas las áreas del conocimiento.

### La Integración de la Docencia y la investigación

El sistema universitario nacional en general y el Programa de Incentivos en particular concentra la mayor parte de la capacidad de generación de conocimientos.

- el 70% de los integrantes del Programa tiene dedicación exclusiva, y la planta docente universitaria nacional un 18%.

- el 33 % de la planta docente de las universidades nacionales investiga en el Programa de Incentivos.

- el 29% de los investigadores del Programa de incentivos son integrantes del CONICET.

### Impacto del Programa

- Actualmente, el 33% de los docentes universitarios hacen tareas de investigación, respecto al 11% de 1993.

- El 60% de los participantes del Programa subieron de categoría en 2004, por mejoramiento del currículum.

Ahora bien, dentro del ámbito de la Facultad de Derecho de la UBA, también se creó la Programación de Acreditación Institucional de los proyectos DeCyT.

Si bien la programación DeCyT data de reciente creación es un nuevo espacio de investigación dentro de la Facultad de la UBA que de cierto modo apunta a enlazar el vínculo docente-investigador. Puesto que aquí la convocatoria esta destinada a los docentes de la Facultad de Derecho de la UBA. Esta convocatoria se realiza cada dos años. Cabe mencionar los fines de creación de la Programación DeCyT, puesto que entre ellos se postula como objetivo reconocer institucionalmente y apoyar la consolidación académica de investigaciones desarrolladas por equipos de docentes de la Facultad de Derecho de la UBA a fin de propiciar luego incorporarse al ámbito de otras convocatorias como UBACyT, CONICET, FONCyT entre otras.

### **Bibliografía:**

- Araujo Sonia 2003, “Universidad, investigación e incentivos. La cara oscura.”, Ediciones Al Margen.
- Boyer, E.L. (1990), “*Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*”, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, ”, Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Cardinaux N. (2008), “La articulación entre enseñanza e investigación del Derecho”, en “Metodología de la Investigación Científica en el campo del Derecho”, Orler J. y Varela S., Edit. de la UNLP, La Plata
- Cardinaux, Nancy 2011. Revista Derecho y Ciencias Sociales. Abril 2011. N°4. Pgs. 262-264. ISSN 1852-2971 Instituto de Cultura Jurídica y Maestría en Sociología Jurídica. FCJyS.UNLP
- Coicaud (2008), “El docente investigador. La investigación y su enseñanza en las universidades”, Editorial Miño Davila, Madrid. Primera Edición.
- Fernandez Lamarra, 2003, “La educación superior Argentina en debate”, Eudeba.
- González Manuela, (2006) "Tres pilares a sostener: docencia, investigación y extensión", comunicación al Work Shop "La investigación en el campo de las disciplinas jurídicas" organizado por el Instituto A.L. Gioja, de la Facultad de Derecho de la UBA.
- Hattie & Marsh (1996), “The Relationship Between Research and Teaching: A Meta-Analysis”, en “Review of educational reserch”, vol. 66, nro. 4, pags. 507-542.-

- Lista C. (2008), “La investigación en la formación de los abogados. Reflexiones críticas”, en “Metodología de la Investigación Científica en el campo del Derecho”, Orlor J. y Varela S., Edit. de la UNLP, La Plata.
- Orlor José y Varela Sebastián, (2008) “Metodología de la Investigación Científica en el campo del Derecho”, Edit. UNLP.
- Stenhouse L. (1998), “La investigación como base de la enseñanza”, Morata, 4ta Edic., Madrid.

**La formación académica de los estudiantes de abogacía y la  
necesidad de articular la enseñanza del derecho con la  
complementariedad del aporte interdisciplinario**

**Reyes, Romina Déborah**

Abogada, Ayudante de Segunda Regular y Jefa de Trabajos Prácticos interina  
en la materia Elementos de Derecho Civil, Facultad de Derecho, UBA. DNI

31.453.627

**Resumen:** El propósito del presente trabajo consiste en señalar la necesidad de crear una articulación a fin de brindar una formación integral del estudiante de derecho, desde la complementariedad del conocimiento jurídico con el conocimiento proveniente de otras disciplinas.

En base a ello, poder estimular en los alumnos una toma de conciencia de la función social que desarrolla el derecho como herramienta de inclusión y cambio social, dejando a un lado la tradición imperante desde antaño de la formación de alumnos desde un punto de vista estrictamente jurídico, que brinda un conocimiento y estudio del derecho como disciplina aislada de la “vida social de los individuos”.

En el marco de dicho enfoque, y dada la poca iniciativa de investigación académica que se constata en la realidad de la vida universitaria, fomentar desde la educación la participación de los estudiantes en diversos proyectos de investigación en el ámbito jurídico, transmitiendo a los alumnos el valioso aporte que puede realizarse desde la investigación a la sociedad en su conjunto sobre cuestiones jurídicas que inciden en el conjunto de la sociedad.

Actualmente, pareciera que se ha olvidado del carácter social del derecho, dejando a un lado que lo que regula al fin y al cabo el derecho es el conjunto de relaciones humanas que se dan en el seno de una sociedad, y cuya convivencia no sería posible sin él.

Analizar desde un enfoque interdisciplinario la función social del derecho y la génesis y fundamento de su existencia, llevará a formar profesionales con una visión crítica y compleja de lo que el derecho es, y comprender mejor la necesidad de su existencia pero también los distintos roles que un abogado puede cumplir en la sociedad, no limitándose a la figura tradicional del abogado litigante.

Con esta formación integral, también se abre el abanico de posibilidades de inserción laboral de los futuros abogados, que ya no solo verán como única posibilidad el ejercicio liberal de la profesión, sino que también podrán visualizar un futuro laboral dedicado a la investigación académica, la docencia, el trabajo en organizaciones no gubernamentales, etc.

**Palabras Clave:** interdisciplinariedad – formación integral – investigación académica – función social –

**Trabajo completo:**

**I.- Introducción:**

El propósito del presente trabajo tiene por finalidad realizar un análisis tendiente a explicar y brindar los fundamentos de la necesidad de crear una articulación entre las áreas de extensión universitaria, investigación, y docencia a fin de brindar una formación integral al estudiante de derecho, desde la complementariedad del conocimiento jurídico con el conocimiento proveniente de otras disciplinas.

En base a ello, y tomando esta articulación como herramienta para llevar a cabo una tarea de concientización en los alumnos hacia la toma de conciencia de la función social que desarrolla el derecho como herramienta de inclusión y cambio social, dejando a un lado la tradición imperante desde antaño de la formación de alumnos desde un punto de vista estrictamente jurídico, que brinda un conocimiento y estudio del derecho como disciplina aislada de la vida social de los individuos.

En el marco de dicho enfoque, y dada la baja iniciativa e interés por la investigación académica que se constata en la realidad de la vida universitaria, fomentar desde la docencia la participación de los estudiantes en diversos proyectos de investigación en el ámbito jurídico, transmitiendo a los alumnos el valioso aporte que puede realizarse desde la investigación a la sociedad en su conjunto sobre cuestiones jurídicas que inciden en el desarrollo cotidiano de las relaciones jurídicas existentes en la sociedad.

Actualmente, pareciera que se ha olvidado del carácter social del derecho, dejando a un lado que lo que regula al fin y al cabo el derecho es el conjunto de relaciones humanas que se dan en el seno de una sociedad, y cuya convivencia no sería posible sin él. Se lleva a cabo un estudio teórico de los conceptos jurídicos contenidos en decisiones jurisprudenciales, doctrinarias y legislativas, sin tomar en consideración las demandas sociales y los actores e

intereses sociales que entran en puja e inciden directamente sobre la sanción del derecho positivo y su interpretación.

Analizar desde un enfoque interdisciplinario la función social del derecho y la génesis y fundamento de su existencia, llevará a formar profesionales con una visión crítica y compleja de lo que el derecho es, y comprender mejor la necesidad de su existencia pero también los distintos roles que un abogado puede cumplir en la sociedad, no limitándose a la figura tradicional del abogado litigante.

Con una formación integradora, plural, interdisciplinaria, social y jurídica también se abre el abanico de posibilidades de inserción laboral de los futuros abogados, que ya no solo verán como única posibilidad el ejercicio liberal de la profesión, sino que también podrán visualizar un futuro profesional y laboral dedicado a la investigación académica, la docencia, el trabajo en organizaciones no gubernamentales, órganos legislativos, judiciales, entre otros.

Este es el desafío que se plantea hoy en el ejercicio de la enseñanza del derecho, comprender el sistema jurídico como un conjunto de reglas de conducta que nace con la demanda social, a fin de hacer posible la convivencia en sociedad, y que por esa naturaleza no puede estudiarse como un sistema aislado del contexto histórico, social y cultural en el que nace y se desarrolla.-

## **II.- La enseñanza del conocimiento jurídico: contenido puramente teórico y aislamiento disciplinario.-**

La enseñanza del derecho se desarrolla desde una mirada que solo toma en cuenta el contenido estrictamente jurídico y teórico. Se estudia determinado conocimiento jurídico desde manuales y tratados de derecho y en el caso de las materias codificadas con el código correspondiente, o las normas jurídicas vigentes propias de determinada rama. En este modelo de enseñanza se deja de lado el contexto histórico y cultural, la función social del derecho y la relación del derecho con otras disciplinas.

Lo que se percibe es una falta de incentivar el estudio del derecho desde una visión crítica, ni un análisis complejo de los factores de incidencia que participan en la formación del derecho positivo existente.

Es así, que el estudiante de derecho solo una vez que finalice sus estudios o cuando esté próximo a lograrlo podrá tomar contacto con la realidad social en la que ese bagaje de conocimiento jurídico se aplica, pero durante el transcurso de tiempo en que estudie en la facultad solo adquirirá un cúmulo de conocimientos teóricos, incorporando conceptos que no conoce “en su faz práctica”.

Son estudiantes que conocen ideas y conceptos jurídicos, pero desde la abstracción absoluta. Y no se trata de una falencia o deficiencia atribuible en cuanto a la calidad o al nivel de conocimiento o curricular de los docentes que dictan los cursos -puesto que en su mayoría son miembros del poder judicial, ministerios públicos o abogados que conocen la experiencia diaria del ejercicio profesional desde los estudios jurídicos-, sino del modo con el cual se realiza el abordaje de la enseñanza. Lamentablemente, estos alumnos solo se acercan al ejercicio y la práctica del derecho desde el derecho de las series de televisión y las películas, o de algunos reportes periodísticos<sup>32</sup>.

Asimismo, otra de las cuestiones aún pendientes y que constituye un desafío en la enseñanza del derecho, se vincula con la tradición aún vigente de pretender el estudio del derecho, entendiéndolo como un centro de conocimiento independiente del resto de las disciplinas y pretendiendo el desarrollo del aprendizaje del derecho desde un punto de vista estrictamente jurídico, dejando

---

32 Tomás Marino, “¿Se puede estudiar la trompeta sin escucharla ni verla? Sí, claro: en la Facultad de Derecho. Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho, Año 7, número 13, 2009, ISSN 1667-4154, pags. 239-248. “Mientras los abogados/jueces que dan clase están sobrepasados de experiencias tribunales y horas de estudios jurídicos, los noveles pupilos probablemente tengan una referencia de “lo jurídico” que les viene de la mass media. Desde los tóricos relatos judiciales periodísticos sobre casos llamativos hasta el Common Law de las películas y series americanas. Desde Legalmente rubia hasta las múltiples versiones de Law & Order y todo cuando quepa en el medio”.-

a un lado el aporte importantísimo que podrían realizar docentes provenientes de otras disciplinas como ser ciencia política, sociología, antropología, psicología, filosofía, economía, entre otras.-

Esta falsa pretensión de “aislar” el derecho del contexto político, histórico, social, cultural y económico en el cual se desenvuelve, lo único que ha logrado es formar profesionales con una visión sesgada de la realidad social y la función que el derecho desarrolla en ella. Restringiéndole además, el abanico de posibilidades de desarrollo profesional que existen, limitándolo a considerar como único camino laboral y profesional el ejercicio liberal de la profesión, pero además, aún en el ejercicio liberal de la profesión, lo ha formado para analizar el caso particular que llega a sus manos con una visión estrecha y limitada del análisis de la cuestión, tratando de encuadrar el caso concreto dentro de los supuestos previstos por la norma jurídica a fin de someter a la decisión jurisdiccional la resolución del caso, sin analizar las soluciones, alternativas y recursos que pueden incidir en la solución mas justa del caso, provenientes de otras herramientas más allá de la judicialización del tema.

A modo de ejemplo, es mas probable que el abogado frente a un cliente que consulta por un incumplimiento de su Obra Social en la cobertura de determinada prestación, acuda directamente a la justicia a través de una acción de amparo, que instar el procedimiento administrativo que existe en la Superintendencia de Servicios de Salud para reclamos administrativos contra Obras Sociales<sup>33</sup>.-

### **III.- La función social del Derecho y de la Universidad.**

Como venimos desarrollando desde el inicio del presente trabajo, el estudio aislado y estrictamente teórico del derecho tiene consecuencias negativas en la

---

33 Ver Resolución SSS N° 075/98.-

formación de los egresados de esa carrera, una de las principales es la pérdida de conciencia de la función social que desempeña el derecho como herramienta de cambio social y de inclusión. Con el estudio del derecho en tanto conocimiento independiente del contexto social en el que nace y se desarrolla, se pierde totalmente de vista la conciencia de los problemas y conflictos sociales existentes en la comunidad.

Es en este contexto, en el que creemos conveniente destacar la importante función que viene desarrollando el denominado “práctico profesional”, dependiente del Centro de Formación Profesional (CFP) del Departamento de Derecho Procesal y Práctica Profesional.

El mismo constituye un acercamiento entre el futuro egresado y la comunidad, conformando una amalgama entre Universidad – Conocimiento Teórico Técnico y Realidad Social, ya que el mismo no solo desempeña un rol fundamental respondiendo a la necesidad imperiosa de los alumnos de la carrera de derecho de contar con la práctica profesional necesaria previo a la expedición de su título, sino además, a la función social que desempeña la Universidad conforme lo expresa en su propio estatuto, brindando un servicio a la comunidad<sup>34</sup>.

Por su estructura, además, desarrolla una función sumamente valiosa desde el punto de vista académico no solo para los alumnos que se encuentran en proceso de formación y que requieren del complemento de la práctica para poner en “movimiento” los conocimientos teóricos adquiridos, sino también para quienes ejercen la docencia en ese ámbito. Como señala la Dra. Magdalena B. Giavarino, quien es subdirectora del Departamento de Práctica Profesional de la Facultad de Derecho de la UBA, el práctico profesional posee básicamente dos objetivos “respecto de los alumnos, formarlos en la práctica de sus conocimientos teóricos a partir de la aplicación de sus conocimientos y del desarrollo de sus habilidades; respecto de la comunidad, brindarle una puerta de acceso a la justicia sin condicionamientos de tipo económico o social”<sup>35</sup>.

---

34 Estatuto Universitario, Año 1958/60, “Art. 69.- La Universidad de Buenos Aires guarda íntimas relaciones de solidaridad con la sociedad de la cual forma parte. Es un instrumento de mejoramiento social al servicio de la acción y de los ideales de la humanidad...”

Por otra parte y fuera de lo que es la estructura curricular de la carrera, también es dable señalar la labor que se viene desarrollando desde la Subsecretaría de Vinculación Ciudadana de la Facultad, en donde docentes y alumnos desarrollan semanalmente diversas tareas de voluntariado, tales como asesoramiento jurídico gratuito a ONG's, y en villas de emergencia.

Este breve enfoque, se realiza a efectos de resaltar la importancia del rol que cumple la Universidad en la formación de conciencia mas allá del conocimiento teórico técnico que brinda a sus alumnos, y es por ello, que se debe propiciar a lograr la mayor articulación de las distintas áreas (extensión universitaria, docencia, investigación, vinculación ciudadana), a efectos de concientizar a alumnos y egresados sobre el rol que el abogado debe desempeñar en la comunidad.

#### **IV.- La formación del “abogado litigante” y la escasa participación en actividades de investigación y docencia.-**

No hace falta realizar una profunda observación de la metodología y pedagogía universitaria en la Facultad de Derecho para constatar que desde hace años, la formación que se viene llevando a cabo sigue el camino del denominado modelo norteamericano de abogado litigante, es decir, sosteniendo que el ejercicio liberal de la profesión constituye la base de la misma, dejando a un lado cualquier otra vía de desarrollo profesional del abogado<sup>36</sup>.

---

35 Magdalena B. Giavarino, “La enseñanza de la práctica profesional. Una experiencia con futuro”. Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho. Año 7, número 14, 2009, ISSN 1667-4154, pags. 97-107.-

36 Nancy Cardinaux y Laura Clérico, “Formación docente universitaria y su relación con los “modelos” de formación de abogados”, Universidad Nacional del Sur.-

Siguiendo con el hilo conductor de todo este trabajo, no es posible analizar en forma separada la formación universitaria de los estudiantes de derecho, del derecho mismo y de la sociedad en la que se desarrolla.

En este sentido, no debe sorprendernos que nuestra sociedad sea denominada en numerosos artículos doctrinarios y periodísticos como una “Sociedad Litigiosa”<sup>37</sup>, y que ello tenga una incidencia directa en el producto de la Facultad de Derecho: abogados litigantes.-

A pesar de los intentos de creación de métodos alternativos de resolución de conflictos, como instancias administrativas de negociación, persisten las características culturales que definen a la sociedad argentina como una sociedad que se caracteriza por un perfil altamente litigioso, y esta es la realidad que –de ninguna manera- puede ser escindida de la cantidad de letrados litigantes ni del carácter de la formación que reciben.

El mismo Presidente de la Corte Suprema de Justicia de la Nación, Dr. Ricardo Lorenzetti, en ocasión de pronunciar el discurso de apertura del año judicial el 22 de Febrero de 2011 señalaba “...existe una excesiva litigiosidad en todos los campos, y este excesivo crecimiento no es conveniente. Hay que bajar los índices de litigiosidad y este crecimiento ocurre porque fallan a veces los mecanismos institucionales de diálogo. Hablamos de política en sentido amplio. Los mecanismos de diálogo en todos los campos deben funcionar y debemos postular una mejora en los mecanismos de diálogo, de solución amigable de los conflictos, para evitar que todo se judicialice”.<sup>38</sup>

---

37 Juan Ramón Rodríguez Llamós, “Cuestiones esenciales sobre ética judicial”, Anuario Jurídico y Económico Escurialense, XLIII (2010), 175-196/ISSN: 1133-3677, pags. 183, y ss.-

38 <http://www.cij.gov.ar/nota-6234-Ricardo-Lorenzetti---Debemos-trabajar-en-solucionar-los-proble-mas-de-los-ciudadanos-.html>// 22-2-2011.-

Sin perjuicio de ello, y más allá de la tradicional formación del abogado litigante, también es cierto que el cambio ya ha comenzado y por eso no podemos dejar de resaltar la labor que se viene desarrollando desde los últimos años en materia de fomento e incentivo hacia la participación de estudiantes y egresados de la carrera de abogacía en la investigación académica por parte de la Universidad de Buenos Aires. Cabe resaltar por ejemplo, el “Programa de estudiantes adscriptos a actividades de investigación”, el “Programa de seminarios de investigación” y el “Programa de acreditación de puntos del CPO por actividades de investigación”<sup>39</sup>. Aunque actualmente sigue siendo un desafío para los docentes el continuar con esta tarea de transmitir a los estudiantes que aún no están lo suficientemente informados sobre las posibilidades de desarrollo académico en materia de investigación y docencia, así como también en estimular y difundir las diversas actividades que se organizan y desarrollan desde la Subsecretaría de Vinculación Ciudad y la Extensión Universitaria de la Facultad.-

Desde la articulación de Extensión Universitaria, Investigación y Docencia, es como se puede incidir en la formación de los estudiantes, a efectos de generar la inquietud de nuevos campos de desarrollo en el derecho, abriendo las puertas a otras posibilidades de ejercicio profesional, y a la vez incentivando la participación en distintas áreas desde su condición de alumnos.

Se trata de hacer hincapié en dicha articulación, convocando a docentes y graduados a proponer y participar en acciones tendientes a incrementar la participación de los estudiantes en diversos proyectos que “combinen investigación, docencia y extensión universitaria, con el objetivo de procurar su inclusión curricular.”<sup>40</sup>

---

39 Facultad de Derecho, Resolución (CD) N° 499/10, fecha 20/10/2010.-

40 Sandra M. Wierzba, Pablo Pérez Ledesma, Rubén Darío Álvarez, Damián M. Barneche, Paula Mercedes Alvarado, Academia, Revista de Enseñanza del Derecho, año 9, número 18, 2011, pp. 207-244. Buenos Aires, Argentina (ISSN 1667-4154) , “La universidad pública y el servicio a la comunidad. Aportes desde la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires”.-

Como docentes, también debemos responder a nuestra función social, en tanto estamos inmersos en una Institución cuyos alumnos recibirán la formación que de su cuerpo docente se transmita, es por ello que además de brindar y transmitir el conocimiento técnico, teórico y práctico que se debe brindar, también es una función docente la de fomentar, propiciar e incentivar al alumnado a participar de diversas actividades de investigación, o como ayudantes alumnos en la docencia, o de extensión universitaria y de voluntariado, como una forma también de devolver a la comunidad la posibilidad que le da de estudiar y formarse en una Universidad pública y gratuita.-

Se trata de progresar en el proceso de formación de profesionales del derecho, que puedan desempeñarse como asesores, legisladores, miembros del poder judicial, y demás ámbitos de actuación no tradicionales y no limitarse a la figura del abogado litigante, y nosotros como docentes somos actores protagonistas y fundamentales para lograr ese cambio.-

#### **V.- La enseñanza del Derecho desde la complementariedad del aporte de otras disciplinas.-**

Como corolario de este trabajo, finalizaremos explicando brevemente porque la formación interdisciplinaria ya no es una opción sino una necesidad.

La razón es más simple de lo que parece, radica en la esencia misma del derecho, en su origen, en su desarrollo y su mutación, porque el derecho nace con la sociedad, vive con la sociedad y cambia como cambia ella.-

Su finalidad es dar respuestas a las necesidades de una sociedad que evoluciona. Si se realiza un análisis de la evolución legislativa en distintas ramas del derecho se podrá observar con claridad la respuesta frente a la demanda social<sup>41</sup>.

---

41 Nótese por ejemplo la sanción de la ley 26.742, como respuesta a la trascendencia mediática que tuvo el caso de la niña Camila Sánchez, la sanción de la ley 26.396 luego de la presión ejercida por los participantes de un reality show, tanto mediante los medios de comunicación como llevando a cabo distintos actos frente al Congreso de la Nación, entre otros casos.

Y si este derecho, entendido como “la coexistencia humana normativamente pensada en función de la justicia”<sup>42</sup>, se estudia en forma aislada de los conceptos que nos brindan otras disciplinas, es un estudio incompleto. Porque se retroalimentan, porque el derecho toma conceptos de otras disciplinas, porque el fundamento de las normas sociales viene de la mano de las ideas tomadas no solo de juristas sino de sociólogos, filósofos, psicólogos, politólogos, etc.-

Los conceptos y conocimientos científicos provenientes de otras disciplinas son –muchas veces- el sustento del derecho.

Los distintos campos de conocimiento deben interrelacionarse, y no excluirse, el derecho no puede mantenerse inmutable y estático frente a los cambios en la evolución de los conceptos de otras disciplinas ni frente a los cambios en las necesidades y demandas sociales.-

Al fin y al cabo estamos frente a un sistema, un sistema de normas que regulan conductas humanas. En este sentido el objeto del derecho, es “consecuencia de la creación del hombre. El derecho es creado por el hombre, y su “naturaleza”, y la de las instituciones, cambia tan pronto el legislador cambia la ley que la regula”<sup>43</sup>.-

De modo que, para comprender el objeto, debemos estudiar los conceptos y valores de aquellos sujetos cuyas conductas se regulan, los contextos

---

42 Arauz Castex, Manuel; Derecho Civil, parte general. Ed. Técnico –Jurídica Argentina, Buenos Aires, 1965, t. I, pag. 8.-

43 Alfredo Bullard – Ana Cecilia Mac Lean, “La enseñanza del derecho: ¿cofradía o archicofradía?”. Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho. año 7, número 13, 2009, ISSN 1667-4154, págs. 21-47

históricos y culturales, las realidades económicas, y para obtener esta visión amplia y no limitada la única forma es abrir la mente a la incorporación de conocimientos que lleven a complementar la enseñanza del derecho desde otros campos.-

## **VI.- Conclusiones:**

Para finalizar, debemos señalar que la práctica diaria exige cada vez mas –no solo en formación de grado de estudiantes de derecho sino en todas las disciplinas- la concientización y el estímulo hacia la participación de sus alumnos en el trabajo interdisciplinario.

En el ámbito de la salud, por ejemplo la ley 26.657 (salud mental), dispone como premisa que el abordaje de la atención de pacientes con padecimiento mental debe realizarse en forma “interdisciplinaria”<sup>44</sup>, en el ámbito de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, las Defensoría Zonal dependientes del Consejo de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes se encuentran organizadas en equipos interdisciplinarios conformados por abogados, trabajadores sociales y psicólogos.

Estos ejemplos, son solo para resaltar que cada vez en la práctica diaria en entidades públicas y privadas, el abordaje de distintas problemáticas y necesidades sociales se realiza desde el trabajo interdisciplinario y el ámbito del derecho no pertenece ajeno a esta tendencia que va en crecimiento.

Es por ello, que el estudio del derecho debe contar con el aporte de los conocimientos provenientes de otras áreas del saber que complementen la formación del estudiante y asimismo estimular y preparar a los futuros egresados para el trabajo con pares profesionales provenientes también de otras facultades.-

---

44 Ley 26.657, Art. 8° “Debe promoverse que la atención en salud mental esté a cargo de un equipo interdisciplinario integrado por profesionales, técnicos y otros trabajadores capacitados con la debida acreditación de la autoridad competente. Se incluyen las áreas de psicología, psiquiatría, trabajo social, enfermería, terapia ocupacional y otras disciplinas o campos pertinentes.”

Es un desafío para quienes ejercemos la docencia, y para las autoridades de la Universidad, porque implica modificar ideas y concepciones que están arraigadas en la sociedad, pero la práctica diaria nos demuestra que el trabajo y estudio interdisciplinario ha resultado de mayor eficacia y eficiencia en la solución de los diversos conflictos sociales, y el ejercicio del abogado actual debe tomar esta realidad en cuenta.-

### **Bibliografía:**

- Manuel, Arauz Castex: Derecho Civil. Parte General. Ed. Técnico – Jurídica Argentina, Buenos Aires, 1965, t. I, pág. 20.-
- Alfredo, Bullard, – Ana Cecilia, Mac Lean , “La enseñanza del derecho: ¿cofradía o archicofradía?”. Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho. año 7, número 13, 2009, ISSN 1667-4154.-
- Nancy Cardinaux y Laura Clérico, “Formación docente universitaria y su relación con los "modelos" de formación de abogados”, Universidad Nacional del Sur.-
- Magdalena B. Giavarino, “La enseñanza de la práctica profesional. Una experiencia con futuro”. Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho. Año 7, número 14, 2009, ISSN 1667-4154.-
- Tomás Marino, “¿Se puede estudiar la trompeta sin escucharla ni verla? Sí, claro: en la Facultad de Derecho. Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho, Año 7, número 13, 2009, ISSN 1667-4154.-
- Juan Ramón Rodríguez Llamosí, “Cuestiones esenciales sobre ética judicial”, Anuario Jurídico y Económico Escurialense, XLIII (2010), 175-196/ISSN: 1133-3677.-
- Sandra M. Wierzba, Pablo Pérez Ledesma, Rubén Darío Álvarez, Damián M. Barneche, Paula Mercedes Alvarado, Academia, Revista de Enseñanza del Derecho, año 9, número 18, 2011, pp. 207-244. Buenos Aires, Argentina (ISSN 1667-4154) , “La universidad pública y el servicio a la comunidad. Aportes desde la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires”

II Jornadas de Enseñanza del Derecho – 7, 8 y 9 de noviembre de 2012 – Facultad de Derecho  
Eje: Intersecciones entre la enseñanza del Derecho y otras disciplinas

## **Derecho y arte**

**Saucedo, Ana María**

Abogada. Carrera Especialista en Derecho de Daños. Especializada en Derecho de Autor.

Profesora Titular de la asignatura de Gestión de Obras Fotográficas: Ética y Legislación.  
Instituto de Arte Fotográfico de la Municipalidad de Avellaneda, Prov. de Bs. As. Auxiliar docente  
de la cátedra Derecho de Autor y Derechos Conexos. Dra. Delia Lipszyc. Facultad de Derecho.

UBA

**Resumen:** El objeto del presente trabajo es dejar expresado el beneficio del conocimiento de parte de los Artistas visuales de nociones de derecho para la gestión de sus obras, advertidos de las dificultades con las que se enfrentan.

En el Instituto de Arte Fotográfico y Técnicas Audiovisuales dependiente de la Secretaría de Cultura de la Municipalidad de Avellaneda –Bs.As.- se inicia en el 2007 la Asignatura de Gestión de Obras: “Ética y Legislación”. Esta materia corresponde a la Carrera de Realizador Fotográfico. Con esta cátedra, se les brinda a los alumnos, en su tercer año de carrera, herramientas para su mejor desempeño.

Dentro de los objetivos se destacan los siguientes:

- Estudiar los principios generales del Derecho, del Derecho de Autor y los específicos de las obras visuales y fotográficas.
- Conocer las leyes jurídicas que regulan los derechos y las obligaciones de los autores.
- Adquirir las herramientas legales que conduzcan a la valoración del derecho de autor fotográfico equiparado a las demás expresiones artísticas.
- Desarrollar los proyectos finales de la carrera, grupales o individuales, de gestión de sus obras.

Esta experiencia se puede considerar altamente satisfactoria. Se ha concretado la presentación de diversos proyectos de los alumnos ante entes públicos nacionales, de la Ciudad de Buenos Aires y también ante empresas privadas, logrando reconocimientos y recursos.

Se precisa en el programa el valor del derecho, el valor de la Constitución Nacional que reconoce, con la reforma de 1994 el Derecho de Autor como Derecho Humano. Se fundamenta esta valoración en el sentido que el Derecho de Autor protege la cultura argentina y también universal.

Se realiza un acompañamiento de las posibilidades y modalidades de gestión y se hace un especial hincapié en los aspectos preventivos.

### **Trabajo completo:**

El objeto del presente trabajo es dejar expresado el beneficio del conocimiento de parte de los Fotógrafos y Artistas visuales de nociones de derecho para la gestión de sus obras, advertidos de las dificultades con las que se enfrentan en este aspecto.

En el Instituto de Arte Fotográfico y Técnicas Audiovisuales dependiente de la Secretaría de Cultura de la Municipalidad de Avellaneda, se inicia la Asignatura de Gestión de Obras Fotográficas y Visuales: “Ética y Legislación”, en la Carrera de Realizador Fotográfico, en su tercer año. Dentro de los objetivos de la materia se destacan los siguientes:

- Reconocer a la Ética como marco de la actividad individual desarrollada por los autores fotográficos y artistas visuales, considerando el respeto hacia uno mismo y hacia los demás.
- Estudiar los principios generales del Derecho, del Derecho de Autor y los específicos de las obras visuales.
- Promover y proteger la diversidad de las expresiones culturales de los autores fotográficos.
- Conocer las leyes jurídicas que regulan los derechos y las obligaciones de los autores fotográficos.
- Adquirir las herramientas legales que conduzcan a la valoración del derecho de autor fotográfico equiparado a las demás expresiones artísticas.

- Desarrollar actitudes conforme a valores éticos, sociales, culturales y económicos que conduzcan al autor fotográfico a una toma de posición frente a la problemática social.
- Desarrollar proyectos finales de la carrera, grupales e individuales de gestión de obras visuales y fotográficas.

El Instituto de Arte se fundó hace aproximadamente 50 años y en el 2007 incorpora esta materia. Desde entonces se encuentra a cargo de la misma la docente Dra. Ana María Saucedo.

Esta experiencia se puede considerar altamente satisfactoria. En especial se destaca que, en el marco de su desarrollo anual los alumnos logran la incorporación de elementos teóricos de los puntos del programa y también la implementación de sus propios proyectos individuales o colectivos. De esta manera ponen en acto sus nuevas competencias. Se han concretado la presentación de diversos proyectos de los alumnos ante entes públicos nacionales y de la Ciudad de Buenos Aires y también ante empresas privadas, logrando reconocimientos y recursos. En estos años los alumnos han tenido la oportunidad de conocer y acceder a publicaciones, becas, subsidios y premios de la Secretaría de Cultura de la Nación, de la Secretaría de Cultura de la Ciudad de Buenos Aires, de empresas internacionales de primer nivel que han reconocido la calidad de la obras fotográficas de los alumnos.

Se inicia el programa de la materia precisando la idea de “norma” aplicable en una comunidad, elemento unificador de la Ética y del Derecho. Se pone en valor esta idea de la norma, como oposición a la noción de caos. Esto nos llevó a recorrer todas las normas, iniciamos con las de cortesía, que parten del reconocimiento del otro como sujeto y de la necesidad del propio control. Continuamos con la norma ética, como el tomar conciencia de la racionalidad que hay en el obrar con base en valores, en formar los conceptos del saber práctico que se constituyen como normas de vida. Se destaca la necesidad de Eticidad de las empresas y el concepto de Responsabilidad Social de la Empresa,

Se precisa en el programa el valor del derecho, como su expresión de la justicia, el valor de la Constitución Nacional que reconoce, con la reforma de 1994 el Derecho de Autor como Derecho Humano. Se revaloriza este vínculo entre el autor y su obra en el marco de una comunidad. Se fundamenta esta valoración en el sentido que el Derecho de Autor protege la cultura argentina y también universal. La ley es considerada como una de las fuentes del Derecho. Se completa con la jurisprudencia, la doctrina, los usos y costumbres entre otras. Se referencia la posición en base a la cual el Derecho está atravesado por la idea de justicia.

Se realiza un acompañamiento en derecho de las posibilidades y modalidades de gestión. Se hace un especial hincapié en los aspectos preventivos, en la respetuosidad de las facultades que surgen de la ley 11.723, del respeto de la autoría o paternidad y de la integridad de las obras.

Asimismo se analiza la normativa, para evitar las infracciones, se estudian las modalidades de uso de las obras, tanto en el marco de la obra realizada en relación de dependencia o la obra hecha por encargo. Se dejan expresados los fundamentos de poder acceder a una contraprestación económica por los usos autorizados y a una complementaria por las reutilizaciones de las obras, entre otros temas.

Se considera la necesidad de propuestas asociativas, para hacer efectivo el cumplimiento de los derechos reconocidos por la Constitución Nacional, por la ley 11.723 y por los tratados internacionales, en especial a través de sociedades autorales de defensa de los legítimos derechos.

Se estudia el reconocimiento de la importancia económica de los derechos autorales y de las denominadas “industrias culturales”. Pero se reflexiona también sobre la forma de distribución de los recursos que se generan.

Se desarrollan análisis sobre la libertad de expresión, el uso de la imagen, los desafíos de las nuevas tecnologías.

Finalmente, realizan los alumnos trabajos teóricos de investigación o información pensando luego en su difusión entre sus compañeros. Uno de los

principales recursos es el plan de lectura y escritura que realizan los alumnos en todas las clases, en base a los libros de la biblioteca del Instituto.

En la cátedra se enseña Derecho en el sentido de comunicar conocimientos. Instruir, en el sentido de proveer de armas o instrumentos para la puesta en práctica de las posibilidades de la versación de cada alumno como autor y fundamentalmente educarlos en el sentido que extiendan el territorio de su saber para un buen vivir en comunidad. El objeto de esta propuesta es colaborar en su desarrollo como ciudadanos.

### **PROGRAMA:**

#### **I. ETICA y LEGISLACIÓN:**

Conceptos de Norma: Ética. Derecho: Legislación. Función del Derecho.

Ley y autoridad. La Persona Humana. Privilegios. Prejuicios. Acto moral. Relación de la moral y la ley. Constitución Nacional Argentina. Convenciones Internacionales. El Derecho de Autor como Derecho Humano.

### **Qué protege el Derecho de Autor en la Argentina?**

**Evolución Histórica. Situación Jurídica de los elementos excluidos de la protección legal: (ideas, métodos, conocimientos científicos).**

**Diferencias del derecho de autor continental con el copyright. Fundamentos filosóficos del Derecho de Autor y del Copyright.**

**Trabajo Práctico (T.P): Presentación del proyecto individual o colectivo. Análisis de textos seleccionados.**

#### **II. AUTOR y OBRA FOTOGRAFICA:**

Concepto de: Autor fotográfico y de Titulares de las obras fotográficas (originarios y derivados). Titularidad de las obras hechas por encargo o en el marco de una relación laboral. Protección constitucional. Legislación nacional y convenciones internacionales. Obras anónimas y seudónimas. Las obras de autores múltiples

Qué requisitos debe reunir una obra fotográfica para recibir protección? Obras originarias y derivadas. Legislación nacional y convenciones internacionales. T.P: Profundización de la presentación del proyecto individual o colectivo. Análisis de casos.

### **III. EL DERECHO DE AUTOR: ASPECTO MORAL**

Valor cultural de la obra y el Derecho Moral. Los Derechos morales: Derecho de divulgación; Derecho de paternidad; Derecho a la integridad de las obras; Derecho de retrato o arrepentimiento. Legislación nacional y convenciones Internaciones. T.P: Análisis de casos

### **IV. EL DERECHO DE AUTOR: ASPECTO PATRIMONIAL**

**Conceptos de Patrimonio y de Derecho Patrimonial. Los Derecho patrimoniales: Derecho de reproducción. Derecho de comunicación pública. Derecho de transformación. La obra fotográfica como un bien patrimonial: Plazo de protección. Distintas modalidades de comercialización. Autorización de uso, transmisión de facultades y licencias. Legislación nacional y convenios internacionales. Desvirtuaciones del Derecho de Autor en el orden nacional y mundial. Limitaciones al ejercicio de**

**los derechos patrimoniales. Utilizaciones libres y gratuitas. El dominio público. El dominio público pagante. Obras Huérfanas. Derecho de participación o “droit de suite”.**

**V. GESTION DE LOS DERECHOS PATRIMONIALES DE LOS AUTORES:**

**Registro de las obras fotográficas y de los contratos. Prevención de infracciones. Contratación de obras. Incumplimientos y desvirtuaciones. Legislación nacional y convenios internacionales. Gestión Individual: acceso a becas, subsidios y préstamos. Gestión Colectiva. Diferentes Modalidades de Gestión Colectiva. La gestión colectiva en la legislación nacional y los convenios internacionales. Sociedades de autores. Historia. Forma de las organizaciones y funciones. Bancos de Imágenes: sociedades comerciales. Importancia económica del Derecho de Autor. T.P. Profundización en el Proyecto individual o grupal.**

**VI. INFRACCIONES AL DERECHO DE AUTOR Y FORMAS DE REPARACION.**

Requisitos para ser tutelados. Conductas típicas: Lesiones al Derecho Moral. Lesiones a los Derechos Patrimoniales. Acciones Civiles y Penales. Medidas Precautorias. Sanciones. T.P. Análisis de casos.

## **VII. ETICA Y LEGISLACIÓN EN LA ERA DIGITAL:**

Diferencias de la obra fotográfica digital con la analógica. Autoría en la obra digital. Transformación de los códigos éticos en función de la accesibilidad y de las posibilidades de modificación de la integridad de la fotografía.

Las autopistas informáticas. Medidas tecnológicas y legales de protección de las obras fotográficas. Derecho de Autor y Acceso a la Cultura. Legislación Nacional y Tratados Internacionales. T.P: Lectura de textos y análisis de casos.

## **VIII. ETICA Y PRÁCTICA EN LA ACTIVIDAD FOTOGRAFICA:**

La ética y el autor fotográfico. Ética y medios de comunicación: Ética y publicidad; Derecho a la intimidad; Libertad de Expresión. Diversidad Cultural. Legislación aplicable. Las especializaciones en la actividad fotográfica. Requisitos para el ejercicio de la profesión. Deberes profesionales para con la dignidad de la profesión, los clientes y el público en general. T.P. Presentación del Trabajo Final teórico y práctico.

### **Bibliografía:**

- LIPSYC, D.-VILLALBA, C.: Derecho de autor en la Argentina. La Ley 2009
- El ABC del derecho de autor. UNESCO.
- ARISTOTELES. Ética a Nicómaco. Ed. Océano.
- BECEYRO. La Historia de la Fotografía en diez imágenes.
- CORTINA ADELA. Ética Mínima. Ed. Tecnos.
- CORTINA ADELA. Ética de la Empresa. Ed. Trotta.
- ENTEL Alicia. Escuela de Frankfurt. Razón, arte y libertad. Eudeba.
- SONTAG SUSAN. Sobre La Fotografía. Ed. Alfaguara.
- FARINA MABEL. KRAIMER ROSA. Enseñar Ética y Ciudadanía. Ed. Lugar.

II Jornadas de Enseñanza del Derecho – 7, 8 y 9 de noviembre de 2012 – Facultad de Derecho  
Eje: Intersecciones entre la enseñanza del Derecho y otras disciplinas

- KLIKSBURG Bernardo y otro. Primero la Gente. Ed. Deusto.
- SAUCEDO, Ana María. El ABC del Derecho de Autor fotográfico y otros.
- ELIA Carlos y Otros. Economía de la Cultura. Observatorio Cultural. Administración de las Artes del Espectáculo.2004.
- [www.unesco.org](http://www.unesco.org)
- [www.infoleg.gov.ar](http://www.infoleg.gov.ar)
- [www.cultura.gov.ar](http://www.cultura.gov.ar)
- [www.wipo.int/portal/](http://www.wipo.int/portal/)

## **La implementación del latín en la enseñanza del derecho: intersecciones, aportes y perspectivas metodológicas**

**Tola, Eleonora**

Doctora en Letras Clásicas (Paris IV) Investigadora Adjunta CONICET / Profesora de Lengua y Cultura latinas- FFyL, UBA / Docente a cargo de cursos de latín (niveles 1-8), Facultad de Derecho, Secretaría de Extensión Universitaria, UBA

**Resumen:** La presente comunicación se propone explicitar los puntos de intersección entre el estudio del Derecho y el aprendizaje del latín con vistas a postular la pertinencia de la inclusión de dicha lengua en la formación de alumnos de la Carrera de Abogacía. Partiremos para ello de la articulación de tres perspectivas complementarias de orden temático, cultural y lingüístico-discursivo. Mostraremos, por un lado, que la estrecha relación entre el Derecho occidental y el Derecho romano así como la presencia del discurso jurídico en las representaciones literarias de la antigua Roma posibilitan un campo interdisciplinario fecundo desde el punto de vista del cruce de contenidos; por otro lado, que la reflexión diacrónica sobre la lengua española y la identificación de ciertas líneas transculturales involucradas en la enseñanza del latín dejan al descubierto el rol central que han tenido esta lengua y su cosmovisión en la construcción de algunos discursos dominantes de occidente. Por último, señalaremos en qué medida la combinación de mayores conocimientos lingüístico-discursivos con contenidos específicamente jurídicos implica, para los alumnos de la Carrera de Abogacía, la adquisición de una capacidad fundamental en su disciplina, como lo es la comprensión correcta y contextualizada de las fórmulas latinas de uso corriente en el estudio y la práctica del Derecho.

**Palabras clave:** Latín- Derecho- Intersecciones

### **Trabajo completo:**

El estudio de cualquier lengua contribuye, de un modo general, a una profundización del conocimiento del lenguaje en tanto herramienta de comunicación humana. En este sentido —y particularmente— el latín cumple un rol central puesto que, al haber sido abordado en forma exhaustiva por los

especialistas, ofrece a la reflexión lingüística una sistematización concreta de sus rasgos. Por otra parte, dado el lugar preeminente que ha ocupado Roma en la civilización occidental, su lengua se ha convertido en una referencia indispensable incluso más allá de la historia de dicha civilización<sup>45</sup>, en la medida en que el latín funcionó durante mucho tiempo como instrumento internacional de cultura en los ámbitos académicos y constituye, aún hoy, un inagotable punto de partida en la formación de neologismos. Lo cierto es, pues, que el español, el francés, el italiano, el portugués, el rumano y otros idiomas que se han impuesto como dialectos pertenecen al grupo de las llamadas lenguas ‘romances’ o ‘neolatinas’, lo cual instaura una serie de vínculos que permiten ahondar, en una doble dirección, aspectos del pasado y del presente<sup>46</sup>.

A la luz de tales observaciones preliminares, nos proponemos explicitar los puntos de intersección entre el estudio del Derecho y el aprendizaje del latín con vistas a postular la pertinencia de la inclusión de dicha lengua en la formación correspondiente a la Carrera de Abogacía. Partiremos, para ello, de la articulación de tres perspectivas complementarias de orden temático, cultural y lingüístico-discursivo. Mostraremos, por un lado, que la estrecha relación entre el Derecho occidental y el Derecho romano así como la presencia del discurso jurídico en las representaciones literarias de la antigua Roma posibilitan un campo interdisciplinario fecundo desde el punto de vista del cruce de contenidos; por otro lado, que la reflexión diacrónica sobre la lengua española —es decir, su abordaje a lo largo del tiempo— y la identificación de ciertas líneas transculturales involucradas en la enseñanza del latín dejan al descubierto la relevancia de esta lengua y de su cosmovisión en lo que hace a la construcción de algunos discursos dominantes de nuestra civilización moderna. Por último, señalaremos en qué medida la combinación de mayores conocimientos lingüísticos con contenidos específicamente jurídicos implica, para quienes se encaminan en la Carrera de Abogacía, la adquisición de una competencia clave en su disciplina, a saber, la comprensión correcta y fundada de las fórmulas latinas de uso corriente en el estudio y la práctica del Derecho.

---

45 Cf. PIGAGNOL (1976); ALFÖLDY (1992).

46 Cf. SERBAT (1980).

Así como la presente reflexión se inscribe en el campo de las intersecciones disciplinarias, su origen se remonta también a la intersección entre mi experiencia docente en la Facultad de Derecho de la UBA y una serie de consideraciones teóricas respecto de los alcances de mi área profesional, es decir, la Investigación y Docencia universitaria de lengua y literatura latinas en el marco del CONICET y de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

En 2004 me hice cargo de los cursos de latín ofrecidos por la Secretaría de Extensión de esta Facultad y desde entonces me desempeñé en forma ininterrumpida como Profesora de Idioma latín (niveles 1 a 8) de dicha dependencia. A lo largo de estos años, he contado en los distintos niveles con una mayoría de alumnos provenientes de la Carrera de Abogacía, especialmente de esta misma Facultad. Un dato llamativo y recurrente es el interés y la constancia que manifestaron los diversos grupos durante el aprendizaje de la lengua latina en tanto herramienta que completa su formación académica en virtud de la estrecha relación entre la Carrera de Abogacía y la raigambre romana del Derecho occidental. Más aún, la experiencia se reveló particularmente provechosa en lo que respecta al perfil de los alumnos que asisten a los cursos dado que, si bien éstos no provienen del ámbito de las Letras y son, por ello, ajenos a ciertas categorías lingüístico-gramaticales, han demostrado, sin embargo, una recepción homogénea de las mismas, según lo confirman los sucesivos informes de los cursos. Esto responde, entre otros factores, a la doble dinámica subyacente en la modalidad de enseñanza propuesta: se apunta, por un lado, a que los alumnos asimilen el sistema lingüístico del latín desde un abordaje prosódico, morfológico y sintáctico de la lengua; por otro, a una explicitación de algunos aspectos de su condición de hablantes del español en tanto idioma derivado de la evolución del latín a lo largo de los siglos. A partir de los resultados obtenidos en la mencionada experiencia docente se forjó una reflexión conceptual acerca de la pertinencia de la inserción de la enseñanza del latín en la Carrera de Abogacía. Dicha reflexión se vincula, a nuestro entender, con tres perspectivas complementarias cuyas líneas principales presentaremos, brevemente, a continuación.

En primer lugar, desde el punto de vista de los contenidos, el estudio de la lengua latina involucra diversas intersecciones con el discurso jurídico. No

puede soslayarse la consabida relación entre el Derecho occidental y el Derecho romano, asignatura que forma parte de la Carrera y con cuyos alumnos y docentes he contado a menudo en los cursos de Extensión. Un aspecto menos difundido, pero no por ello de menor peso, es la presencia del registro jurídico en distintos textos literarios de la antigua Roma, en la medida en que tal discurso no solo funcionó como un rasgo central de la idiosincrasia de esa sociedad, sino que, a partir del llamado proceso de ‘transcodificación’<sup>47</sup>, fue también un componente importante de variados proyectos estéticos de la Antigüedad clásica. Basta pensar, a modo de ejemplo, en la configuración de las comedias de Plauto, autor del siglo III-II a.C., que devino un antecedente innegable de producciones literarias posteriores y genera también, actualmente, enfoques hermenéuticos plurales<sup>48</sup>. En efecto, la riqueza que se desprende del entrecruzamiento entre la literatura antigua y el Derecho torna particularmente interesante la dimensión interdisciplinaria como método de trabajo. Más allá de los equipos de Investigación abocados a tales tareas, lo cierto es que la interacción misma con estudiantes de la Carrera de Abogacía constituye, en este sentido, un aporte sumamente valioso —y de comprobada eficacia— para ambos campos de estudio.

El concepto de ‘transcodificación’ fue acuñado por LOTMAN (1988: 47-67) y parte de la idea de que la ‘vida real’ no existe como algo en sí mismo sino que no es más que un conjunto de percepciones determinadas por códigos culturales, de modo que es en sí misma una construcción. Para ser percibido, el mundo empírico debe ser vertido en algo que no es él mismo, en un modelo de realidad, dotado de un significado y consecuentemente de una forma. La

---

47 El concepto de ‘transcodificación’ fue acuñado por LOTMAN (1988: 47-67) y parte de la idea de que la ‘vida real’ no existe como algo en sí mismo sino que no es más que un conjunto de percepciones determinadas por códigos culturales, de modo que es en sí misma una construcción. Para ser percibido, el mundo empírico debe ser vertido en algo que no es él mismo, en un modelo de realidad, dotado de un significado y consecuentemente de una forma. La literatura, por lo tanto, no trabaja sobre realidades ‘primarias’ en estado puro sino sobre una realidad cultural, o culturalizada, que es semiótica, es decir, está organizada en sistemas y ya está marcada por convenciones y tensiones.

48 Nos referimos a los grupos de Investigación interdisciplinarios radicados en distintas Facultades de la UBA (UBACyT).

literatura, por lo tanto, no trabaja sobre realidades 'primarias' en estado puro sino sobre una realidad cultural, o culturalizada, que es semiótica, es decir, está organizada en sistemas y ya está marcada por convenciones y tensiones. Nos referimos a los grupos de Investigación interdisciplinarios radicados en distintas Facultades de la UBA (UBACyT). En segundo lugar, la inclusión de la enseñanza del latín en la formación de abogados tiene dos correlatos de orden cultural. Por un lado, el planteo de una mirada diacrónica sobre la lengua española a partir de la explicitación de sus componentes etimológicos<sup>49</sup>; por otro, —y en virtud de la relación entre la lengua y la cosmovisión de los grupos sociales—, el acercamiento a una especialidad que permite acceder a una serie de categorías ideológicas y culturales que han determinado, en buena medida, la configuración del imaginario occidental contemporáneo. Dicho de otro modo, la cultura romana a través de sus manifestaciones en lengua latina ha desempeñado un papel fundamental en la construcción de los discursos occidentales que atañen a las relaciones de poder entre los sexos, a las prácticas retóricas o a la concepción de la pasión amorosa. El carácter falocéntrico de la sociedad romana antigua, la importancia que ésta le otorgaba al manejo de la palabra y sus modalidades de construcción de la alteridad se instauran, pues, como líneas transculturales que esclarecen la comprensión de mecanismos y procesos que operan, aún hoy, en numerosos discursos. En definitiva, el estudio de la lengua latina desde esta perspectiva abre una vía de acceso clave para la profundización de reflexiones más integrales sobre problemáticas vigentes que remiten a matrices socio-culturales de la Antigüedad.

Nos referimos, por ejemplo, a las reflexiones antiguas sobre la *actio*, entendida como la elocuencia del cuerpo (tonos, gestos, registros de habla) que apuntan a lograr el acuerdo del receptor de un discurso (cf. Cicerón, *Or.* 55).

En tercer lugar, desde un punto de vista estrictamente lingüístico-discursivo, la enseñanza del latín constituye una herramienta eficiente para el desarrollo de una conciencia lingüística del español a partir del aprendizaje de sus estructuras lógicas y gramaticales. Se trata de un aspecto particularmente

---

49 ERNOUT- MEILLET (19594); WALDE- HOFMANN (1965) MALTBY (1991).

relevante para quienes se forman en la Carrera de Abogacía, dado que ésta se articula en torno a un tipo de discurso que supone el manejo de competencias lingüístico-retóricas cuyos presupuestos se encuentran, también, en textos de la Antigüedad romana, como los célebres tratados de retórica de Cicerón o Quintiliano, entre otros (siglos I a. C. y II d. C. respectivamente). Sabemos que tales textos marcaron la construcción del discurso jurídico posterior a través de conceptualizaciones sobre diversos aspectos de la actividad forense de la época<sup>50</sup>. Dos consecuencias fundamentales se desprenden, a su vez, de la intersección entre un perfeccionamiento lingüístico-discursivo y contenidos jurídicos de la Carrera:

1. Por un lado, la comprensión correcta de las expresiones latinas habituales en el campo profesional de los abogados y cuya implementación se ve con frecuencia distorsionada por el desconocimiento de la lengua que les dio origen, de modo tal que, según hemos constatado, su explicación se vincula muchas veces con demostraciones de ‘erudición’ erróneas y de dudoso valor académico. Basta con mencionar las procedencias etimológicas que suelen darse de los términos ‘alumno’<sup>51</sup> y ‘extranjero’<sup>52</sup> en el marco de ámbitos disciplinarios asociados con los Derechos Humanos y las relaciones con el Otro.

---

50 Nos referimos, por ejemplo, a las reflexiones antiguas sobre la *actio*, entendida como la elocuencia del cuerpo (tonos, gestos, registros de habla) que apuntan a lograr el acuerdo del receptor de un discurso (cf. Cicerón, *Or.* 55).

51 Desde el punto de vista etimológico el término deriva del verbo *alo*, *-is*, *-ĕre*, *-ui*, *altum (itum)* tr.: ‘alimentar’. El sustantivo latino *alumnus*, *-i* m. (junto con su forma femenina *alumna*, *-ae* f.) proviene de *alo* + *\*-mnus*, siendo esta última una antigua terminación de participio medio-pasivo que luego se sustantivó (correspondiente a la forma participial griega *ménos*). Significado de *alumnus*, *-i* m.: ‘hijo’, ‘niño’ (es decir, ‘aquél que es alimentado’).

52 El término no deriva del griego (*xénos*: ‘extranjero’), sino de un término del francés antiguo (*estrangier*) formado a partir de *estrange* (‘extraño’) + un sufijo *-ier*. A su vez, la forma del francés antiguo *estrange* deriva del adjetivo latino *extraneus*, *-a*, *-um* (en cuya composición se encuentra la preposición y adverbio *extra*, ‘de fuera’, la misma que aparece en ‘extraterrestre’). *Extraneus* designa: **a.** ‘lo que es exterior’, ‘lo que está fuera’; **b.** ‘lo que no forma parte de la familia’; **c.** la noción de ‘extranjero’.

2. Por otro lado, la asimilación de un manejo crítico de las herramientas bibliográficas<sup>53</sup> que permiten acceder a una ulterior profundización de los dispositivos lingüísticos latinos en función de las temáticas de la Carrera de Abogacía, con vistas a una interpretación sólida y fundamentada de los mismos.

En lo que respecta al plano metodológico del cruce disciplinario en cuestión, se trata de presentar la lengua latina como sistema, es decir, en tanto conjunto de estructuras (fonológicas y morfosintácticas) sobre la base de un soporte que integre el registro jurídico con textos latinos inscriptos en un marco temporal que se extiende, aproximadamente, del siglo III a.C. al siglo II d.C. Entendemos la noción de 'estructura' como un recurso 'económico' por el cual, una vez proporcionado el modelo de un conjunto de formas, cada paradigma puede ser construido a partir de cualquiera de las formas<sup>54</sup>. Dicho sistema puede ser aprehendido de manera más fructífera mediante un abordaje doblemente sincrónico (estudio de los hechos lingüísticos en un momento histórico dado) y diacrónico, el cual implica el señalamiento de ciertos procesos que culminaron en la configuración de las lenguas romances o el esclarecimiento de los orígenes mismos del latín en relación con el indoeuropeo, familia lingüística a la que éste pertenece y cuya reconstrucción hipotética por parte de los especialistas ha contribuido a identificar las distintas etapas de su evolución (latín pre-literario, latín arcaico, latín clásico, latín post-clásico, latín tardío, etc.)<sup>55</sup>. La articulación de las dimensiones sincrónica y diacrónica resulta, pues, indispensable no solo para el conocimiento de la lengua latina clásica, sino también para la comprensión de sus estados posteriores de desarrollo, como, por ejemplo, las continuidades e innovaciones que plantean ciertos fenómenos del español respecto del latín. La iniciación a las líneas de fuerza de este

---

53 Los llamados *instrumenta studiorum*, es decir, diccionarios, léxicos, sintaxis y morfologías históricas. Algunos de ellos han sido consignados en las referencias bibliográficas de este trabajo.

54 SERBAT (1980: 7).

55 Cf. VÄÄNÄNEN (1963).

idioma deriva en la asimilación de mecanismos puntuales de lecto-comprensión que involucran un acercamiento a sus estructuras (sistema flexivo, organización de los tiempos verbales, etc.) y a sus modalidades funcionales (orden de las palabras, disposición de los grupos gramaticales, etc.) con vistas a proporcionar las estrategias básicas para la interpretación de textos sencillos en su lengua original, especialmente de orden jurídico.

Una propuesta interdisciplinaria que articule la enseñanza del latín con la formación de la Carrera de Abogacía en función de los parámetros mencionados debería contemplar entonces, a grandes rasgos, una introducción al estudio de la lengua latina y a su lugar dentro del sistema indoeuropeo<sup>56</sup> y un abordaje integral de sus distintos planos (fonológico, prosódico, morfológico y sintáctico) en el marco de las categorías rectoras de la cultura romana en tanto contenido transversal que eche luz sobre la construcción antigua del discurso jurídico y sus resonancias actuales.

Por último, a modo de conclusión de esta breve reflexión y a los efectos de sintetizar el propósito de nuestras consideraciones, creemos que la pertinencia de una propuesta de implementación del latín en la enseñanza del Derecho radica, fundamentalmente, en la transmisión de una conciencia lingüístico-metodológica respecto de los modos fundados y críticos en que un profesional de la Abogacía, en tanto operador de la palabra, podría acercarse al latín para incorporar e integrar sus alcances dentro de su propio campo disciplinario.

### **Bibliografía:**

- ALFÖLDY, G. (1992) *Historia social de Roma*, Madrid.
- BASSOLS DE CLIMENT, M. (1971) *Sintaxis latina*, Madrid, C.S.I.C.
- BENVENISTE, E. (1969) *Le vocabulaire des institutions indo-européennes*, 2 vols., Paris.
- COLLART, J. (1980) *Histoire de la langue latine*, Paris, P.U.F.

---

56 Cf. HAUDRY (1979); DANGEL (1995).

- COLLART, J.- NADJO, L. (1994) *La grammaire du latin*, Paris, P.U.F.
- CONTE, G. B. (1999, 19871) *Latin Literature. A History*, Baltimore, The Johns Hopkins University Press.
- DANGEL, J. (1995) *Histoire de la langue latine*, Paris, P.U.F.
- DAREMBERG, M.-SAGLIO, E. (1900) *Dictionnaire des antiquités grecques et romaines*, Paris.
- ERNOUT, A.- THOMAS, F. (1984;19511) *Syntaxe Latine*, Paris.
- ERNOUT, A.- MEILLET, A. (19594) *Dictionnaire Étymologique de la Langue Latine*, Paris.
- ERNOUT, A.- MEILLET, A. (1964) *Morphologie historique du latin*, Paris, Klincksieck.
- GAFFIOT, F. (1990) *Dictionnaire illustré latin-français*, Paris, Hachette.
- GLARE, P. (ed.) (1997) *Oxford Latin Dictionary*, Oxford-New York, Oxford University Press.
- HAUDRY, J. (1979) *L'indo-européen*, Paris, P.U.F.
- HELLEGOUARC'H, J. (1972) *Le vocabulaire latin des relations et des partis politiques sous la République*, Paris.
- HOFMANN, J. B. (1958) *El latín familiar*, Madrid.
- LAUSBERG, H. (1969,19491) *Elementi di retorica*, Bologna, il Mulino.
- LOTMAN, Y. (1988) *Estructura del texto artístico*, Madrid.
- MALTBY, R. (1991) *A lexicon of ancient latin etymologies*, Leeds.
- MEILLET, A. (1966) *Esquisse d'une histoire de la langue latine*, Paris.
- MELLET, S.-JOFFRE, M.-SERBAT, G. (1994) *Grammaire fondamentale du Latin: Le signifié du verbe*, Louvain-Paris.
- NIEDERMANN, M. (1963) *Précis de phonétique historique du latin*, Paris.
- PALMER, L. R. (1974) *Introducción al latín*, Barcelona, Planeta.

- PIGAGNOL, A. (1976) *Historia de Roma*, Buenos Aires.
- RUBIO, L. (1966) *Introducción a la sintaxis estructural del latín*, Barcelona, Ariel.
- SERBAT, G. (1980) *Les structures du latin*, Paris, Picard.
- VÄÄNÄNEN, V. (1963) *Introducción al latín Vulgar*, Madrid.
- WALDE, A.- HOFMANN, J.B. (1965) *Lateinisches Etymologisches Wörterbuch*, Heidelberg.

## **Teoría de conjuntos en la Docencia Universitaria**

**Trullás, Sebastián**

Lic. en Sociología de la Universidad de Buenos Aires, Profesor en Enseñanza Secundaria, Media, Normal y Especial de Sociología de la Universidad de Buenos Aires, Auxiliar docente de segunda en la materia “Teoría Gral. de las Relaciones de Apropiación de la Fuerza de Trabajo”, Cátedra E. Barcesat, Fac. de Derecho, UBA. Miembro del Grupo de Estudio sobre Políticas Sociales y Condiciones de Trabajo, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Fac. de Ciencias Sociales, UBA.

**Rojas, Eduardo**

Abogado de la Universidad de Buenos Aires, Auxiliar docente de segunda en la materia “Teoría Gral. de las Relaciones de Apropiación de la Fuerza de Trabajo”, Cátedra E. Barcesat, Fac. de Derecho, UBA. Miembro del Grupo de Estudios Sociales y Jurídicos (GESyJ).

*El manejo de los conceptos sin compromiso con la práctica cumple con el rito de cambiar aparentemente la realidad a base de discursos, ocultando las miserias.*

*J. Sacristán “Comprender y transformar la enseñanza, Ed. Morata, Madrid, 1985- Fragmento N°1*

**Resumen:** Teniendo en cuenta una perspectiva de “división” del conocimiento en ciencias, para su mejor análisis y comprensión y no para su recíproca exclusión, es que queremos abrir el debate sobre la relación existente entre el Derecho y las demás ciencias sociales. Así, producto de esta relación y la consecuente percepción que del “Derecho” se tenga, se establecerá una segunda relación: entre el Derecho y su enseñanza. Esto es que, el modo en el cual el Derecho es enseñado tiene estricta relación sobre el cómo se lo enseña y para que se lo enseña.

El adoptar una postura, plantea la necesidad de revisar la fundamentación y contexto de producción de cada una. Entendiendo que tal tópico es abierto y que la sola intención de dar una definición de Derecho convoca a un amplio debate, propondremos, para su discusión, una perspectiva interdisciplinaria del Derecho que conduzca hacia una enseñanza crítica del mismo. Diremos crítica, en tanto que analice aquello que el Derecho ha naturalizado, considerando la existencia de distintas áreas del Derecho con mayor o menor predisposición a esta perspectiva, es decir, reconociendo la falta de homogeneidad dentro de las esferas en las cuales el Derecho ha sido seccionado.

Hipótesis de trabajo: donde el Derecho se presenta articulado desde un discurso hermético, con un lenguaje técnico-jurídico, los márgenes para la intersección con otras disciplinas se acortan o se anulan. Por otro lado, donde el Derecho se nutre de otras disciplinas, se presenta de otra manera; más integral, sin perder solidez ni incumbencia. Así, se podría plantear que la perspectiva interdisciplinaria del Derecho se presenta como modo subalterno en la enseñanza crítica del Derecho; en tanto que no es la posición hegemónica, no se presenta como inferior en su calidad, sino en su capacidad de disputar “EL” lugar, como modo alternativo.

**Palabras clave:** Enseñanza del Derecho; Definición del “Derecho”; Unidad del conocimiento; Inter-disciplinariedad.

### **Trabajo completo:**

#### **I. Esfera de argumentación**

La reflexión acerca de la educación remite a indagar en las distintas conceptualizaciones acerca del hombre, la cultura, la sociedad y el cambio social que están implícitas en las prácticas sociales. De hecho, cada una de estas concepciones se desarrollan en un tiempo histórico y en un orden social determinado, por lo cual, parte de la tarea será contextualizar, asociar e integrar diferentes enfoques, percepciones, sobre la enseñanza universitaria, y en particular del Derecho. De esta manera, partimos desde la hipótesis que establece a la perspectiva interdisciplinaria del Derecho como modo subalterno

II Jornadas de Enseñanza del Derecho – 7, 8 y 9 de noviembre de 2012 – Facultad de Derecho  
Eje: Intersecciones entre la enseñanza del Derecho y otras disciplinas  
en la enseñanza del Derecho, siendo su principal finalidad el generar una perspectiva crítica respecto de la disciplina y su aplicación.

## **II. Ciencias, Construcción y Derecho**

Desde el comienzo de la Modernidad y por causa de la proliferación de nuevos objetos de estudio, se produjo una especificidad de cada ciencia, con pretensión de autonomía entre sí. Así, la percepción de cada una de ellas terminó por generar ámbitos excluyentes, no solo a lo largo de su estudio, sino también durante las prácticas del conocimiento<sup>57</sup>. Sin escapar a este panorama el Derecho, entendido como ciencia jurídica, suele presentar una dinámica similar. Imer B Flores, al tomar a Martin Böhmer, nos recuerda la estricta relación entre la percepción que del Derecho se tenga y la enseñanza del mismo. Así, producto de esta relación, se establecerá una segunda relación: esto es que, el modo en el cual el Derecho es entendido tiene estricta relación sobre el cómo se lo enseña y para que se lo enseña<sup>58</sup>. Aclaremos esto, pues la finalidad de una enseñanza interdisciplinaria en el Derecho, parte de la necesidad de una ciencia jurídica que se nutra de las herramientas que las demás ciencias sociales le ofrecen. Decimos esto, pues comprendemos que en el Derecho y en su enseñanza “*se ha perdido la unidad del saber*”<sup>59</sup>, como en el resto de las ciencias.

Por lo pronto, sin querer entrar en un debate nunca terminado sobre la definición del Derecho, partiremos de la base de aquella percepción mayoritariamente aceptada y practicada: la que concibe a la ciencia jurídica

<sup>57</sup> En relación a este punto son interesantes las aclaraciones de Ander-Egg en “*Interdiscipliniedad en educación*”, Editorial Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires, 1994; y Soares M. en “Interdiscipliniedad, humanidades y universidad” en Revista Universidad de Antioquia, N° 219, Ed Oscar Mesa, Medellín, 1990, p 73-79.

<sup>58</sup> Imer B Flores, “*Protágoras vis-à-vis Sócrates: Los métodos de enseñanza-aprendizaje del derecho*”, en José María SERNA DE LA GARZA, *Memoria del Congreso Internacional de Culturas y Sistemas Jurídicos Comparados. Mesa X: Metodología del Derecho Comparado*, México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2005, pp. 125-151.

<sup>59</sup>Ander-Egg, ob, cti.

como un todo cerrado y por tanto auto-referencial. Desde esta perspectiva, para comprender los fenómenos jurídicos, solo son necesarias las herramientas que el mismo Derecho proporciona. Así la enseñanza debe realizarse con elementos propios del Derecho, con la intención de reproducir estas prácticas. Es aquí donde empezamos a preguntarnos ¿Qué implica una enseñanza interdisciplinaria del Derecho? ¿Cuáles son sus herramientas de enseñanza? ¿Cuál es su finalidad? Es entonces, cuando será revelada nuestra perspectiva: la ciencia jurídica, en tanto que ciencia social, comparte junto a estas categorías de análisis que, sin dejar de lado el aspecto normativo del mismo, amplían el horizonte de reflexión. Cabe aclarar que la referencia crítica, consiste al ejercicio que permita un análisis o reflexión sobre aquello que el Derecho ha naturalizado.

### **III.El enfoque inter-disciplinario y las metodologías de enseñanza**

Tomaremos la premisa según la cual, para comprender el devenir de la ciencia jurídica en su realidad social, es necesario abrir el abanico de categorías analíticas. Esto se pone de manifiesto al intentar responder a alguna de las siguientes preguntas: ¿Cuáles son los principios que rigen el Derecho? ¿Cómo está constituido el sistema de razonamiento jurídico? ¿A qué responde la existencia de tal mecanismo y no de otro? ¿Cuál es la relación entre Derecho y mercado? ¿Cuál es la función del Derecho dentro de nuestra sociedad? ¿Cuál es el lugar que ocupa dentro de la sociedad?

Aclaremos que la intersección de disciplinas se centra en generar un análisis que tome elementos externos, los cuales se conjuguen con los propios de la ciencia jurídica<sup>60</sup>. Vistas así las cosas, pasaremos a centrarnos en el cómo debe entonces realizarse su enseñanza, claramente siempre abriendo la temática a debate.

Centrándonos en el modo en el cual es producido el conocimiento, la característica que proponemos es formativa-informativa<sup>61</sup>. ¿Por qué?

---

<sup>60</sup> Es decir, no se da por el simple hecho de producir un análisis desde otra ciencia –social– y por tal motivo, arribar a una conclusión o panorama distinto al producido tradicionalmente.

<sup>61</sup> Imer B Flores, ob cit.

Podríamos disertar sobre el nacimiento de la modernidad, el ascenso de la burguesía inglesa y su recepción en la obra de Locke con los precedentes de Francisco de Vitoria. De este modo, analizar el concepto de guerra justa, derecho natural, jurisdicción, soberanía, derecho internacional público y propiedad. Esta sería una perspectiva informativa, en tanto que se encarga de presentar análisis ya realizados sobre una temática “x”. La falta, creemos, radicaría en dar por terminado el proceso de enseñanza-aprendizaje en este punto. Si una de las finalidades de la enseñanza interdisciplinaria la encontramos en la perspectiva crítica, el mismo proceso de aprendizaje debe encontrar su motor en tal actividad. A causa de tal necesidad, una parte debe otorgar un colchón informativo sobre el cual trabajar, mas siendo que las categorías introducidas no son mayoritariamente estudiadas dentro del programa de la carrera.

En referencia a esta metodología, aclaramos que no es exclusiva de las perspectivas interdisciplinarias. Son muchos los que hoy día se alejan de la clase magistral como método ideal por centrarse en el profesor, en este mismo sentido, tanto el estudio de casos, como la resolución de problemas intentan una dirección distinta. Continuando un poco más, este aspecto formativo de la enseñanza debe culminar, a nuestro entender, en aspectos prácticos, es decir, que no solo sea comprender otras categorías de análisis, sino también poder utilizarlas en un problema dado. Así, el ejercicio de la propia investigación, y el cuestionamiento del statu quo, puede realizarse de un modo más profundo, cuanto más amplio es el horizonte de posibilidades de análisis. Recordemos aquí que este es uno de los objetivos buscados a través de esta metodología<sup>62</sup>.

---

62 Este es uno de los factores que Ander-Egg encuentra como propulsor de una educación interdisciplinaria: “*La necesidad de una mayor profundización teórica y de comprensión de los propios objetos de las ciencias que, con la ayuda de otras disciplinas, alcanzan un mayor nivel*”, ob cit.

Por su parte, el análisis que realizan N. Cardinaux y L. Clérico<sup>63</sup> en relación con los modelos de formación de abogados, es claro en el sentido que distingue a las formas tradicionales en contraposición a la perspectiva crítica del derecho, donde el criterio diferenciador se basa en un punto de vista externo al derecho, y en la relación del derecho con otras disciplinas. En este modelo las autoras reconocen tres diferentes esquemas de formación de abogados. Primeramente, los *decisores*, relativo al profesional que tiene que comprender los condicionamientos sociales que tienen las resoluciones judiciales. Por otro lado, se encuentran los *investigadores*, siendo el modelo que desarrolla un estudio del Derecho desde el aporte que realizan las Ciencias Sociales, teniendo como objeto evidenciar los condicionamientos sociales en los que el Derecho se origina, se emplea y orienta las conductas y procesos sociales. Por lo cual la integración de otras ramas es imprescindible. Finalmente, los *activistas*, son los abogados cuyo rol se encuentra centrado en la búsqueda de una sociedad más justa. Evidentemente, estos modelos de formación de abogados se contraponen con los modelos hegemónicos vigentes, situación que nos remite a los interrogantes planteados previamente.

Una de las últimas aclaraciones a realizar se centra en la dicotomía homogeneidad-heterogeneidad de enseñanza interdisciplinaria a lo largo de la carrera de grado. El principal interrogante que se nos presenta es si todas las materias deberían contener elementos interdisciplinarios; o si debieran ser solamente algunas. Y de manera adyacente, ¿debieran existir materias con contenido inter-disciplinario que se nutran del carácter formativo de otras materias?; ¿desde cuándo es preciso comenzar con esta modalidad dentro de la carrera? Filosofía del Derecho es el ámbito donde nos desenvolvemos y, por tal motivo, encontramos un campo pre-dispuesto para nuestra propuesta. Es decir, y volviendo sobre lo antes dicho, por haber sido transitado por las materias de Civil I y Obligaciones, es que es posible analizar por fuera de lo jurídico la *relación de causalidad*, por ejemplo.

---

63 Nancy Cardinaux y Laura Clérico, “La formación docente universitaria y su relación con los “modelos” de formación de abogados” en [De cursos y de formaciones docentes: historia de la carrera docente de la Facultad de Derecho de la UBA](#). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Facultad de Derecho. Departamento de Publicaciones, 2005. p. 33-50.

Nuestra propuesta de clases se basa en encuentros organizados a partir de autores específicos sobre los cuales, a partir de una lectura previa a la clase, se presentan los principales conceptos y líneas argumentativas del mismo, propiciando un intercambio de ideas en torno a la lectura que cada estudiante haya realizado. Este mecanismo permite un punto de partida para la problematización y reflexión conceptual. Así, una evaluación parcial a mitad de cuatrimestre releva la comprensión informativa de la materia, junto a una instancia final de resolución de problemas, bajo la modalidad de Trabajo Práctico, donde las categorías aprehendidas son aplicadas a un problema concreto. Asimismo, un complemento significativo es el Blog de la materia. Un soporte donde además de estar toda la información referente a la cursada, se publican documentos adicionales a cada texto analizado y guías de lecturas. Conjuntamente, funciona como un canal de consulta para los estudiantes, permitiendo una continuidad adicional entre clase y clase.

### **Bibliografía:**

- Ander-Egg, “*Interdisciplinariedad en educación*”, Editorial Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires, 1994.
- Flores Imer B, “*Protágoras vis-à-vis Sócrates: Los métodos de enseñanza-aprendizaje del derecho*”, en José María SERNA DE LA GARZA, *Memoria del Congreso Internacional de Culturas y Sistemas Jurídicos Comparados. Mesa X: Metodología del Derecho Comparado*, México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2005, pp. 125-151.
- Cardinaux Nancy, Clérico Laura, Molinari Andrea y Ruiz Guillermo, [De cursos y de formaciones docentes: historia de la carrera docente de la Facultad de Derecho de la UBA](#). Buenos Aires: UBA. Facultad de Derecho. Departamento de Publicaciones, 2005.
- Suares M. José Olimpo, “Interdisciplinariedad, humanidades y universidad” en *Revista Universidad de Antioquia*, N° 219, Ed Oscar Mesa, Medellín, 1990, pp 73-79.