



V Jornadas sobre Enseñanza del Derecho 17 y 18 de septiembre de 2015



Centro para el Desarrollo Docente - Profesorado para la
Enseñanza Media y Superior en Ciencias Jurídicas

200 años de la enseñanza



del Derecho en Buenos Aires

**Eje: Historia, política y perspectivas de la formación en
Ciencias Jurídicas**

Índice

Relatoría por Victoria Kandel

- | | | |
|---|---|---|
| 1 | Diego Fernando RIZZI | Misa estatal en las aulas universitarias. |
| 2 | Raúl Néstor ÁLVAREZ | El pluralismo y la educación política: ¿Problema o estrategia didáctica? |
| 3 | Eva Graciela NUÑEZ | Dos siglos de historia de enseñanza del derecho en Buenos Aires. |
| 4 | Victoria BEDIN y Fernando GELBER | No hay Derecho sin Historia. |
| 5 | David Manuel MOSQUERA SCHVARTZ | La profundización de la Didáctica del Derecho: de un requisito formal a una nueva área de conocimiento académico. |
| 6 | Mirta Carolina LADO JARA y José ORLER | La producción de conocimiento en la Facultad de Derecho. Análisis del programa de incentivos a docentes investigadores de la Secretaría de políticas universitarias del Ministerio de Educación de la Nación. |
| 7 | César ZERBINI y David Manuel MOSQUERA SCHVARTZ | La enseñanza de la ciudadanía en la escuela secundaria y las nuevas prácticas ciudadanas de los jóvenes. |

Relatoría por Victoria Kandel

El mesa de debate se reunió el viernes 18 de septiembre y se compuso de siete presentaciones.

Si bien cada presentación ostentó una singularidad y en algunos casos gran originalidad en la descripción y el análisis, hubo una inquietud común que recorrió a todas las participaciones y también dio forma a la discusión: ¿qué se enseña y qué se aprende a la hora de formar en Derecho?, ¿ha habido cambios a lo largo del tiempo, desde los orígenes de la formación en ciencias jurídicas y hasta la actualidad? y, de manera más profunda: ¿es posible formar en Derecho desde una perspectiva crítica y socialmente comprometida? ¿En qué medida esto sucede, o no, en nuestros espacios concretos de trabajo como docentes?

Uno de los aspectos que enriqueció el análisis fue que las ponencias se ocuparon de distintos niveles del sistema educativo: el universitario, la formación docente, el nivel medio y la enseñanza en el nivel primario, como así también hubo un análisis sobre la producción de conocimiento en la Facultad de Derecho, es decir, sobre la investigación y sus problemáticas particulares. Por lo tanto, se pudo trabajar en perspectiva comparada, teniendo en cuenta similitudes y diferencias a la hora de enseñar Derecho y ciudadanía. Muchas de las similitudes tuvieron como eje, tal como se mencionó, la pregunta acerca del sentido de la formación: ¿es posible la formación para la ciudadanía, para la vida en comunidad, para la política y para el pensamiento crítico y autónomo?

Es interesante destacar que a nivel histórico, algunos de los trabajos se ocuparon de los orígenes de la enseñanza del derecho en la UBA, señalando precisamente esa preocupación por la formación crítica, es decir, por su ausencia (de acuerdo al testimonio de los autores). Pero el análisis no se agotó en la descripción, pues también hubo un espacio para pensar estrategias superadoras a los modos actuales en que se enseña y se aprende en los espacios de educación formal. Otra inquietud planteada se relaciona con pensar quiénes son los sujetos que se forman en el campo de las ciencias jurídicas y la ciudadanía, y se mencionó las profundas transformaciones de la experiencia estudiantil en los últimos años. De acuerdo con las reflexiones de los autores, los cambios en los modos de ser y vivir de los jóvenes y adolescentes no son del todo tenidos en cuenta por los textos y los contenidos formales que se prescriben en los diseños curriculares. Es posible, entonces, pensar en el cambio y en la incorporación de estas nuevas realidades?

Ha sido un momento de intercambio, de coincidencias por momentos y por otros de debate, con propuestas para pensar los caminos hacia los cuales avanzar para lograr que la formación en ciencias jurídicas signifique una real experiencia y donde los aprendizajes se tornen significativos para quienes aprenden, pero también para quienes enseñan.

Misa estatal en las aulas universitarias

Diego Fernando Rizzi

Profesor de Ciencias Jurídicas, Abogado, egresado en ambos de la UBA, Ayudante de 2º en la Universidad de Buenos Aires –Derecho Laboral, cátedra Mario Ackermman-, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Resumen

La idea de este trabajo es exponer dos contextos distintos, de presión del poder ejercido sobre las Universidades Argentinas fuera de sus muros. Para eso se recorrerá dos épocas distintas.

La primera, anterior al surgimiento de la famosa ley de Avellaneda. Un tiempo donde la iglesia controlaba en forma absoluta la casa superior de estudios. Es la universidad escolástica que estuvo sostenida y construida sobre la subordinación a los principios religiosos, para lograr propender al “mantenimiento y propagación de los principios religiosos en toda la educación impartidas en las aulas.” En estos tiempos surgirán tres protagonistas que plantarán raíces que crecerán antes de la futura revolución universitaria que se llevara a cabo en 1918.

Mostraremos breves reseñas biográficas sobre Ramón Carcaño, Roberto Sanchez y José Ramos Mejía con el objetivo de lograr evidenciar sus rebeldías y sus luchas, logrando quebraduras en el poder eclesiástico. Uno triunfando con la aceptación de su tesis doctoral, hablando sobre un tema censurado por la Iglesias “los hijos ilegítimos”. Otro siendo víctima de las presiones extremas generadas por los cuerpos docentes ineptos, pagando con su vida y por último un estudiante que cuestiono desde su inicio en la vida universitaria obteniendo poder desacreditar y despedir a muchos profesores que ocupaban cargos en los cuales no eran idóneos para ejercerlos.

La segunda época dio nacimiento a la secularización, con la promulgación de la Ley de Avellaneda. Existirá una separación entre Estado e Iglesia. Los Gobiernos ejecutivos tomaron la iniciativa para controlar las casas de estudio superiores.

El surgimiento del autonomismo, y su explotación en la política. Esta concepción compuesta predominantemente por sectores profesionales y universitarios, que se identificaban como un partido “joven” más preparado para la nueva etapa que se abría en la vida de la república, la de la conquista del “progreso”.

Intentaré mostrar los cambios que existieron en forma breve y las simetrías existentes entre este nuevo contexto de poder, con el trabajo filosófico Kantiano "El conflicto de las facultades". Se podrá identificar como esos hechos teóricos tuvieron su auténtica traducción en los hechos prácticos sobre esta segunda etapa en las universidades argentinas.

El interés del gobierno en las facultades - que Kant las clasifica como superiores , de saber si las enseñanzas deben tener determinadas características. La influencia que se busca obtener sobre el pueblo para controlarlo y necesitar entrometerse en ese ámbito, para conseguir el objetivo de que ciertas enseñanzas sean difundidas

Palabras claves: Poder, iglesia, ejecutivo, conflicto, rebeldía, ley de Avellaneda, universidades.

La misa estatal en las aulas universitarias

"Principio de educación: La escuela, como institución normal de un país, depende mucho más del aire público en que íntegramente flota que del aire pedagógico artificialmente producido dentro de sus muros. Sólo cuando hay ecuación entre la presión de uno y otro aire la escuela es buena." Jose Ortega y Gasset

Algunos dicen que fue a las 07.55 horas, otros dicen que fue puntualmente a las 08.00 horas. En lo que sí están todos de acuerdo es que una hora antes, los estudiantes se reunieron en el local de la Federación Universitaria para ultimar los detalles de la planificación para poder lograr el objetivo final, la toma de la Universidad de Córdoba. Llegó la hora, y también la toma. Los mismos declararon que la casa de estudios quedaba bajo la superintendencia de la federación universitaria.

"Este episodio constituyó uno de los momentos más álgidos del llamado proceso de la reforma universitaria se trata de un acontecimiento central en la historia argentina de la primera mitad del siglo XX. En Córdoba, La reforma conmovió los cimientos de la organización y gobierno de su universidad, una institución que durante varias décadas había mostrado una notable capacidad para resistir los cambios" 1

Para comenzar este trabajo es importante poder destacar las controversias que existían en la relación entre Estado e Iglesia, las que se acentuaron mucho más en la transición entre el poder eclesiástico al poder estatal para controlar la casa superior de estudios.

La relación entre Estado e Iglesia que tuvo lugar durante la primera administración autonomista en Córdoba a finales de la década de 1870, no navegaba sobre aguas tranquilas, sino que existía una tensión dada por los intereses de diversos sectores: las autoridades civiles y eclesiásticas, las asociaciones estudiantiles, los sectores católicos y las dirigencias políticas locales, que más que ser grupos con fronteras discernibles se hallaban ampliamente superpuestos. Los enfrentamientos se originaron por la voluntad del autonomismo de fortalecer el Estado poniendo bajo su autoridad funciones desempeñadas por la Iglesia católica, y de avanzar en la construcción de un sistema laico de enseñanza, proyecto que enfrentó profundas dificultades que se proyectaron más allá del periodo aquí estudiado.

Esa separación de esferas que caracteriza los procesos secularizadores significaba, a juicio de la Iglesia, que el Estado estaba avanzando sobre un terreno donde su legitimidad misma estaba en juego, ya que esta se fundaba en su “unión orgánica” con la Iglesia para la construcción de una nación católica.

En un principio, las autoridades de la Iglesia y las estatales buscaron sentar posiciones sin llevarlas a un terreno de fractura. Sin embargo, los dos alentaron la radicalización del debate en la prensa y en los espacios públicos provinciales, donde se produjeron movilizaciones y combates verbales mucho más generales entre los defensores y detractores de un Estado laico. En ese marco, las asociaciones juveniles y la prensa vinculada al autonomismo organizaron un discurso de contenido más claramente anticlerical y rupturista entre Iglesia y Estado que el que sostuvieron públicamente los miembros del gobierno. Mientras estos se limitaron a abogar por una separación de esferas de incumbencia, aquellos condenaron el accionar de la Iglesia y sus miembros como freno al avance civilizatorio. Las propuestas laicistas del gobierno fueron acompañadas así por sectores más amplios vinculados al autonomismo con una condena no solo de la influencia que la Iglesia pudiera tener sobre el Estado, sino sobre la sociedad misma, y plantearon la necesidad de eliminar el peso que la religión tenía tanto sobre la política como sobre la cultura.

De esa manera, el avance y amplificación del conflicto llevó el debate más allá de la cuestión educativa y alimentó polémicas más generales sobre las relaciones entre Estado e Iglesia y sobre el papel de la religión en la vida colectiva. En ese marco, también las respuestas institucionales se agravaron. El provisor y gobernador del Obispado condenó públicamente al gobierno, al que llamó a resistir, al tiempo que este inició acciones legales contra ese pronunciamiento al que denunció como “sedicioso”. Ese antagonismo fortaleció la posición de la oposición, aglutinándola tras una condena a la nueva clase política que se mostraba “subversiva” de las

tradiciones locales. Esto resultó así, porque, a pesar de la variedad de posiciones que existían al respecto dentro del nacionalismo, el rechazo a las iniciativas laicistas del gobierno de varios dirigentes de ese partido y del principal diario opositor como lo era el católico El Eco de Córdoba, alimentó decisivamente esa identificación.

“En síntesis, el poder y la presencia de las instituciones católicas en la vida pública de Córdoba contribuyeron a que las controversias sobre la relación de la Iglesia con el Estado adquirieran a finales de la década de 1870 un carácter más virulento que en el resto de las provincias argentinas. La intensidad de esos debates llevó a que las fuerzas políticas locales tuvieran que tomar en consideración, y en parte definirse, en función de las iniciativas laicistas que impulsó el gobierno provincial desde 1877. En ese sentido la experiencia de Córdoba parece resultar peculiar en el horizonte nacional, en el que esos debates no provocaron divisiones partidarias. Sin embargo, podría tener elementos en común con las modalidades observadas en otros países de América Latina. Puede resultar fecundo, por esas razones, explorar la dinámica que estos procesos adquirieron en los escenarios provinciales, atendiendo a las orientaciones que tuvieron en otras latitudes, para contribuir al desarrollo de miradas más globales sobre la laicidad en la Argentina del siglo XIX.” 2

En medio de los enfrentamientos entre la Iglesia y el Estado transcurrían historias de vida en las universidades que iban creciendo en el suelo universitario.

En 1884 un joven estudiante de abogacía que se llamaba Ramón J. Cárcano, presentó su tesis de doctorado. El tema del trabajo era el de la igualdad de los derechos civiles de los “Hijos naturales, adulterinos, incestuosos y sacrílegos”. La presentación de la tesis provocó una notable convulsión en el mundo político y cultural cordobés. Un grupo eminente de profesores con viejo arraigo en la sociedad local sostuvo que el trabajo era inaceptable, rotulado como contrario a las doctrinas de la iglesia. Para estos profesores, la universidad estaba inhabilitada para aceptar una tesis que sostuviese ideas contrarias a sus preceptos (dogmas religiosos). Este joven estudiante sostenía que la universidad debería ser una tribuna libre, únicamente cerrada al ataque a las instituciones esenciales de la República.

Negar en ese momento poder presentar un trabajo de investigación era una violación al principio de la libertad de pensamiento, y por consecuencia un ataque contra la garantía más alta e inalienable que es la carta magna.

Cárcano ganó la batalla y pudo presentar su tesis. El examen de defensa constituyó un episodio de gran repercusión en la provincia. La prensa católica de Córdoba publicó días después una pastoral condenando la aprobación de la tesis y prohibiendo su lectura.

El estudiante Cárcano fue una raíz y plantó un nuevo escenario, los muros del poder eclesiástico comenzaban a derrumbarse. La vida de este protagonista siguió avanzando, no solo se recibió de abogado, sino también de historiador. Hizo una carrera política coronándola como gobernador de la provincia de Córdoba.

Existió otro estudiante que no tuvo el mismo final feliz. Proveniente de San Juan, la tierra de grandes montañas y valles, Roberto Sánchez peregrinó a la gran ciudad porteña en búsqueda de un sueño, el título secundario y el universitario. Este sanjuanino, había procurado, desde su adolescencia, responder a las aspiraciones y deseos de su madre, que anhelaba verlo convertido en Doctor. Pero no pudo ser.

El recuerdo de aquella mesa examinadora y abusadora del poder que detentaban los profesores de ese entonces, le cargaron kilos de lastre a la mochila de su conciencia donde, desde una mirada académica lo condenaban al fracaso. Sí, en esos entonces el fracaso generaba vergüenza y el regreso al pueblo era transitar caminos llenos de espinas. La derrota no se pensaba - y tampoco ahora en una sociedad materialista como la actual - como una oportunidad de aprender y empezar de nuevo, sino de vivir exiliado del círculo académico y familiar. Era algo cruel.

La bala fue directa, según el reporte policial de la época, y la muerte instantánea, nada que ver con aquel aplazo que se demoró en informar, según cuentan los testigos en regodeo de los profesores que terminaron siendo verdugos de aquella víctima.

Pero Roberto Sanchez también fue una raíz que logró plantarse en el suelo de la universidad. Cuatro años después, los alumnos de la misma facultad llevaron a cabo ruidosas protestas solicitando que se revisase la decisión de elevar las matrículas universitarias. También eran comunes las recusaciones formales, individuales o colectivas a los integrantes de las mesas examinadoras y en algunas oportunidades, a los miembros de los tribunales de tesis.

La realidad entre Córdoba y Buenos Aires, no era la misma. Los alumnos cordobeses eran víctimas de injusticias constantes. El ambiente porteño era distinto y existía una razón sencilla: la divulgación en la prensa de los casos de abuso que se denunciaban.

La repercusión en la prensa era muy importante, porque esto llegaba al oído de la población y ahí sí, el costo del poder rectoral era mucho mayor al que existía para el par cordobés. En Buenos Aires a fines de los setenta y durante la década del ochenta, se daba con mayor frecuencia una fuerte rebeldía por parte del estudiantado. Fue tan notorio que se llegó a un nivel de gravedad y el consejo superior de la universidad porteña debió dictar una resolución que establecía severas

medidas disciplinarias para aquellos que ofendiesen a autoridades y catedráticos o fomentasen la indisciplina en las aulas. De todas formas, los intentos de éstos de castigar a los alumnos por sus ataques o cuestionamientos públicos encontraban fuertes límites, ¿Por qué?, sencillamente por la prensa.

Pero no solo era la intervención del periodismo, sino también del poder judicial que actuaba a base de la divulgación. Esa raíz que fue el estudiante sanjuanino, produjo una controversia de gran repercusión pública en la sociedad.

Una nueva raíz se expandía nuevamente por el suelo universitario. Un joven estudiante que trabajaba como periodista, publico en el diario La Prensa , entre fines de 1873 y principios de 1874, una serie de artículos en los que cuestionaba duramente el nivel de la enseñanza, criticando a los profesores y a las autoridades de la institución. En resumen, ese periodista no era otro que José María Ramos Mejía, que acusaba a los catedráticos de la Facultad de medicina de usurpar ilegítimamente sus puestos y no ser idóneos para semejante tareas.

Por ese entonces, ese alumno cursaba primer año y cuando intentó matricularse en el curso de segundo, su pedido fue rechazado por el rector de la universidad. Si este alumno hubiera estado en Córdoba, seguramente iba a transitar dos posibles caminos, el de Carcano luchando por su inscripción en la justicia, o perder la posibilidad de graduarse por la decisión autoritaria de la autoridad de esa casa de estudios.

Pero no. Él estaba en Buenos Aires, por eso la facultad no pudo aplicar esta medida disciplinaria de suspender su inscripción por aquellas notas publicadas en el diario, ya que el reglamento de la facultad impedía penalizar a los estudiantes por actos llevados a cabo fuera de la institución. Es cierto que la controversia termino en los estrados judiciales, pero gracias a la repercusión pública influyó en la reincorporación de la facultad a la universidad, la reorganización de sus sistemas de enseñanza y en el reemplazo de los sectores que la conducían. Esto en tiempos muchos más rápidos que los que tuvo que soportar el alumno Carcano, años previos.

Estas historias que flotaron por los aires universitarios, raíces que el tiempo se encargo de profundizar en la historia académica nacional, envolvían a una institución que iba a cambiar el paradigma del control. El Congreso de la Nación.

Las aulas estatales

Una vez emancipada de la tutela de la iglesia, la universidad debía relacionarse con los poderes públicos, su nueva tutela.

Esta nueva relación nació con la creación de la Ley de Avellaneda , aprobada por el Congreso de la Nación en 1885.

¿Podemos pensar que con este cambio de tutela, la universidad ganó autonomía? ¿Realmente existía una intención en los poderes públicos de tener una universidad independiente de su influencia?

Con gran seguridad podemos decir que la universidad no terminó siendo autónoma y que los poderes públicos en especial, el poder ejecutivo nunca tuvo la intención de liberarla plenamente de su influencia.

El razonamiento del gobierno de ese entonces, tenía una postura clara que estaba muy bien sintetizada en el Ministro de Instrucción Pública Eduardo Wilde donde sostenía: *“No vamos a permitir que un conjunto de prácticas, procedimientos y estructuras que habían caracterizado el funcionamiento de las instituciones de enseñanza superior desde tiempo coloniales, sigan vigentes, pero ahora en manos de una corporación universitaria. El objetivo fundamental es evitar que los intereses de la corporación universitaria, en particular de su profesorado, primasen sobre los más amplios y generales de la sociedad y la cultura.”*

Si realizamos un análisis técnico podemos encontrar en la ley una mezcla de la búsqueda de la independencia universitaria en tres cuestiones básicas, basadas en las atribuciones que residían en los cuerpos de gobierno universitario:

1. Aprobación de los planes de estudio hasta la elección de las autoridades.
2. Designaban a sus integrantes cuando algún puesto quedaba vacante, armaban las ternas sobre las que se designaban los profesores titulares, nombraban a los profesores suplentes.
3. Fijaban las condiciones de ingresos a la universidad.

Estas atribuciones años más tarde les iba a causar severos problemas y cuestionamientos en tres puntos básicos:

1. Sus cargos eran de naturaleza vitalicia.
2. Sus mismos integrantes, eran los que elegían a los nuevos miembros, salvo los primeros puestos que fueron designados por el poder ejecutivo.

3. Los estatutos establecieron que la presencia de los profesores debía quedar limitada a un tercio de sus integrantes.

Entonces, ¿Dónde estaba la influencia del poder ejecutivo?, en dos cuestiones muy importantes:

1. La potestad del Poder Ejecutivo para aprobar los mismos estatutos.
2. El derecho para designar a los profesores titulares a partir de ternas elevadas por las academias y confirmadas por el consejo superior.

De esta manera el poder estatal estableció un límite muy claro a la autonomía de la facultad.

El Conflicto de las facultades

Emmanuel Kant, tenía una concepción muy clara acerca de las universidades. Para él estas casas *“constituían un espacio de libertad para la crítica fundada en la razón. Crítica que es ejercida por eruditos y sabios, en el marco de acuerdos propios.”*

Es importante, para comprender a este gran filósofo, los dos marcos en los cuales entiende que se tiene que desenvolver las universidades:

1. Tener libertad para la crítica fundada en la razón, para eso deberá desarrollar su plena autonomía.
2. La idea de las facultades como espacios colegiados donde se discute entre los pares. ¿Qué se debate? Como evolucionar las ciencias y los saberes en el contexto de presión del poder que controla el ámbito de las universidades.

Distingue dos tipos de facultades, las superiores (Facultades de teología, Medicina y de Derecho) y una inferior (facultad de filosofía).

En las facultades superiores se centraron el interés del gobierno por saber si las enseñanzas deben tener tal o cual característica. En cambio en la facultad inferior no tiene mas que fiarse del interés de la ciencia.

¿Qué buscara el gobierno según Kant?: *“El gobierno busca asegurar las mas fuerte y durable influencia sobre el pueblo por ende se entrometerá en las facultades superiores.”*³

¿Qué pasaba en las universidades nacionales, luego de la Ley de Avellaneda?: Los representantes del Poder Ejecutivo pusieron, a través del mecanismo de designación de profesores, un límite

muy claro a la autonomía universitaria. ¿Porqué no se hacía por concursos? Porque se consideraba que se diluía la responsabilidad del nombramiento. A parte tenían la creencia que a los concursos acudían por lo general los audaces y no siempre los mejor preparados y los jurados se pronunciaban, habitualmente, siguiendo criterios orientados por pasiones o causas exóticas.

El ministro Eduardo Wilde señalaba algo muy destacado, que nos sirve para reforzar esta idea de la conveniencia estatal en intervenir en las aéreas superiores de estudio, para bien en mi opinión personal. Él decía *“desde el Poder Ejecutivo se cree que los estudios universitarios deben tener fines prácticos y permitirles a quienes concurren a las casas de estudios superiores producir beneficios a favor propio y del país”*

Pero el mismo ministro Eduardo Wilde, también señalaba, para mal, en mi opinión personal que: *“no es conveniente fomentar profesiones estériles y que el estado de los estudios universitarios era adecuado para el desarrollo de la Argentina de esos tiempos. Es importante la supresión en el ámbito de la UBA dos facultades inútiles, la de Humanidades y de Ciencias Físico – Naturales que no responden a fines positivos.”*

En este contexto, las instituciones se consagraban casi exclusivamente a instruir científicamente a profesionales cuyas actividades eran autorizadas por el Estado.

Hasta acá podemos encontrar una discordancia con la clasificación antes dada de Emmanuel Kant sobre facultades superior e inferior. En el contexto nacional, el poder estatal suprime directamente a las facultades de carácter inferior por carecer fines prácticos para la sociedad.

Bibliografía:

1° *Misión de la Universidad. José Ortega y Gasset. Año 1930. Raúl J.A. Palma, Buenos Aires 2001.*

2° *¿Revolución en los claustros? Pablo Buchbinder, Historiador. Editorial Sudamericana. Páginas de 15 a 42-*

3° *Estado, iglesia y partidos en los inicios del poder autonomista en Córdoba, Argentina. Laura Cucchi, investigadora de CONICET, Iberoamericana, XIV, página 54, Año 2014*

4° *El conflicto de las facultades. Emmanuel Kant. Colección pedagógica universitaria No. 37-38 Enero – Diciembre 2002, páginas de 3 a 8.*

El pluralismo y la educación política: ¿Problema o estrategia didáctica?

Raúl Néstor Álvarez

Abogado (UBA), Licenciado en Ciencia Política (UBA), Profesor en Docencia Superior (UTN). Magister en Ciencia Política (UNSAM). Jefe de Trabajos Prácticos de la materia “Teoría del Estado” en la Facultad de Derecho, UBA. lacasilladeraul@yahoo.com.ar

Resumen

Intento aquí reflexionar en torno a la educación política o ciudadana, en lo que refiere a los posicionamientos ideológicos que pueden o deben tener, tanto docente como alumnos. ¿Debe, el profesor de ciudadanía, explicitar su postura valorativa? ¿Cómo juegan la diversidad de valoraciones en el desenvolvimiento de la clase? ¿Qué alcance debe tener el pluralismo para fortalecer y no entorpecer el proceso de aprendizaje cívico? Intento en primer lugar desmentir la postura adoctrinadora, para luego diferenciarme también de la perspectiva normativista. Propongo en cambio, transitar las contradicciones, de una posición crítica que sintetice el compromiso político con el compromiso pedagógico, tanto del docente como de los alumnos, engarzados cuidadosamente para tornar sincero y productivo el vínculo pedagógico.

Palabras clave: pluralismo – educación ciudadana – didáctica política – libertad de cátedra – posición valorativa.

Introducción

Mucho se discute en nuestra aulas sobre cuál debe ser la actitud del docente frente a la política. Pero especialmente, para los docentes de materias cuyo contenido es lo político en sí, esta discusión adquiere especial relevancia.

Desenvuelvo a continuación, el modo en que este problema se planteó en mi práctica docente en los últimos años en una institución determinada, recorro los aportes conceptuales vigentes sobre el tema, y propongo una enunciación que intenta ser superadora, del dilema que plantea al pluralismo para la educación política.

El problema en un caso concreto:

Durante cuatro ciclos lectivos, tuve el gusto de desempeñarme como docente de varios espacios curriculares en el profesorado en ciencias políticas para la enseñanza secundaria, que se dicta en el ISFD 113 de General San Martín, Provincia de Buenos Aires.-

A lo largo de esta experiencia, he podido apreciar, como problema recurrente, ciertos enconos que surgen entre los alumnos, o entre éstos y los docentes, que se expresan bajo la forma de diferencias político ideológicas.

A modo de ejemplo describo algunas situaciones concretas que ocurrieron:

- a) Un profesor del área de política internacional, de orientación liberal, se enfrenta a un curso cuyos alumnos, en su mayoría –aunque no todos- son simpatizantes de izquierda o peronistas. Durante las cursadas se suscitaron diversos tipos de problemas de estilo, de contenido, de volumen bibliográfico, de funcionamiento áulico, etc., que lleva a que muchos alumnos abandonen la materia.
- b) Hay elecciones de centro de estudiantes y claustro docente. Compiten tres agrupaciones. Dentro del curso de segundo año de política, de solo siete alumnos, éstos se dividen. Algunos van con la agrupación “X”, de origen peronista, por entonces conducción del centro, y otros van con una lista opositora formada por Kirchneristas y militantes de izquierda (La tercer lista, trotskista, no recibe adhesiones en este grupo). Se suscitan discusiones políticas entre ellos, que derivan en actitudes y conductas personales hostiles. Gana la elección del centro y del claustro la alianza opositora Kirchnerista/ izquierdista. De los tres alumnos de la lista derrotada solo uno continúa cursando, mientras que los otros dos abandonan la carrera porque no soportan la tensión generada con sus compañeros.
- c) En una clase de una materia del área de la fundamentación, en un primer año, la profesora da como ejemplo de fecha simbólica el 12 de Octubre. Un grupo de alumnos, de unos 45 años de edad promedio, algo distanciado del resto, argumenta la teoría del encuentro de culturas. Otra alumna, ya docente de otro nivel, que cursa como segunda carrera, argumenta en cambio que se trató de un genocidio de conquista. La mayoría de los alumnos, y la docente, son partidarios de esta segunda postura. La discusión comienza a encenderse, la alumna usa la ironía como recurso. Uno de sus contendientes la increpa preguntándole si tiene algo persona con él, la discusión se va de cauce, y la docente cambia la actividad. Al terminar la clase la alumna se dirige hacia su contendiente de manera intempestiva, su compañero se

pone de pie y le pregunta si le va a pegar... Llegado al límite de la violencia física, los alumnos se separan y la discusión se disipa, afortunadamente.

- d) Un alumno, de profesión policía en ejercicio, me hace saber que siente incomodidad, frente a “X” profesora, porque caracteriza permanentemente a la policía como una institución represiva. A las pocas semanas, el alumno policía abandona el curso, argumentando que va a estudiar otra carrera. La misma docente había mantenido, dos clases antes, una discusión con otro alumno del mismo grupo, acerca de la caracterización del período agroexportador y la función política de la educación pública. El alumno sostenía la tesis sarmientina que presenta el papel del Estado y la escuela como civilizadora frente al atraso, en tanto que la docente lo ve como un medio de colonización pedagógica.

Podrían seguir enumerándose ejemplos. Lo que se aprecia, como consecuencia, es un desgranamiento de la matrícula. Que seguramente se agregue a otras causas de deserción. Lo cierto es que de 20 alumnos que concurren el primer día de clase a primer año, el cuarto año solo estarían en condiciones de comenzar a cursarlo dos alumnos.

¿En qué medida las diferencias político-ideológicas refuerzan las condiciones expulsivas contra algunos estudiantes? La institución que describo identificó como problema de esta carrera el alto nivel de desgranamiento ¿Es el encono político causal de deserción?

Construcción político pedagógica

Podría preguntarse también cómo se vinculan estas discusiones intra-institucionales, con los antagonismos sociales profundos que constituyen el tejido social de nuestra sociedad. En términos marxistas: La discusión política en el aula ¿es una expresión de la lucha de clases? O en términos populistas: estas diferencias políticas áulicas ¿forman parte de la construcción sintético antagónica que da lugar a la constitución del pueblo como sujeto activo de la democracia? O en palabras freireanas: el alumno sarmientino, el profesor liberal, el estudiante policía ¿expresan en discurso del opresor? ¿o el intercambio grupal, con ellos incluidos, es un dialogo pedagógicamente liberador?

Concepciones de Educación Políticas

Vale la pena recordar las distintas tendencias existentes en la didáctica de lo político: el adoctrinamiento, la formación normativa, y la educación ciudadana autonomista, inclinándome, claro está, por esta última. La primera es vertical, autoritaria, justificada en supuestos valores superiores incuestionables, que deben dar forma a los sujetos. La formación normativa es aquella

que buscar formar ciudadanos disciplinados, que al internalizar las normas establecidas se conduzcan de manera responsable. La Educación autonomista, en cambio pretende partir de la libertad del sujeto, que en diálogo con los otros, se inter-influyen para desarrollar criterios políticos propios.

Discurso liberador y tácticas excluyentes

Es necesario reconocer, en nosotros mismos y en nuestros compañeros, tanto docentes como alumnos, que muchas veces la ideología supuestamente popular, libertaria, revolucionaria, etc., suele venir acompañada de prácticas reproductivistas, autoritarias, monistas, y en definitiva, excluyentes.

¿Qué formamos en un profesorado de política? ¿Qué se forma en una clase de ciudadanía en escuela secundaria? ¿Ciudadanos o seguidores? ¿Los ayudamos a que se formen según sus propias maduraciones convictivas, o se trata de convencerlos, de “concientizarlos” y de inculcarles nuestra idea?

¿Cómo se forma políticamente un sujeto? ¿Internalizando un discurso de otro, sea moral o jurídico, o desarrollando un proceso autónomo de argumentación discursiva vinculado a prácticas sociales? Si educar siempre implica un “poder epistemológico” (Foucault, 2005 [1973]: 142) ¿cómo andamiar estrategias de enseñanza política que “empoderen” a quien aprende?

La denuncia a los profesores de política adoctrinadores, ya fue hecha largamente (Obiols y Diaz, 1997). La crítica a la formación política normativa también se encuentra superada desde hace décadas (Jauretche, 2011 [1957]: 122). La pedagogía crítica dialógica se encuentra extendida e institucionalizada a través de la legislación educativa vigente (Artículo 11 inc. C de la Ley de Educación Nacional nro. 26206). También los tiempos políticos han progresado y dentro de los cuerpos docentes en educación secundaria y superior, encontramos una significativa presencia docentes y estudiantes de orientación peronistas, marxistas, freireanos, católicos de base, etc. Pero sus prácticas, como docentes, y como alumnos, siguen perteneciendo a una pedagogía política tradicional.

Una estrategia didáctica que se condiga con una política liberadora, debe comprender el pluralismo, no solo como principio abstracto, declamado, sino como estrategia de enseñanza deliberada (Siede, 2007: 160). Esto significa que el profesor de política, sea cual fuere su idea, debe generar un espacio, un clima, un método, un hábito, propenso a la proliferación de ideas, diversas, plurales, que permitan a cada estudiante ir generando un discurso político propio, en

constante diálogo con los procesos autónomos de definición política de sus compañeros. La enseñanza de la política requiere un docente pluralizador político, y no un predicador, o un normalizador.

Libertad de Cátedra, pluralismo y educación política

Pedirle al profesor de política estrategias pluralizantes ¿contraría su libertad de cátedra? La libertad de cátedra significa que cada docente pueda darle, a su enseñanza, la orientación ideológica que él mismo elija, sin que pueda serle impuesta por una autoridad superior (Bidart Campos, 2004: 93). ¿Significa eso que el profesor de política puede imponer un monodiscurso en su clase? ¿Qué solo se va a poder preguntar e indagar, dentro de los lineamientos ideológicos que él dispone? Así entendida, la “libertad de cátedra” es un ejercicio de adoctrinamiento normalista.

Pero pensemos lo inverso ¿puede un profesor de política desenvolver prácticas autonomistas en sus alumnos dejando fuera su propia posición? ¿Debe un profesor de política expresar su opinión política frente a los alumnos? Este dilema llega al máximo nivel de confusión cuando un docente supuestamente “crítico liberador” desenvuelve estrategias didácticas “concientizadoras” autoritarias y excluyentes.

Por otro lado, tampoco es viable un profesor de política neutralista ingenuo. Se sabe que no hay neutralidad posible ante los problemas políticos. Porque en sus diversos niveles de integración, la producción del discurso político contiene bases no solo psicoindividuales, sino también sociales, económicas, culturales, etc.

No hay neutralidad política posible. Pero no hay educación política autonomista sin pluralismo.

Conclusión

Como punto de llegada, debo reconocer que no tengo elementos suficientes para suturar el análisis que he abierto. No tengo plan ni propuesta. Pero podemos señalar una dirección, un horizonte hacia el cual mirar. En educación política, necesitamos los dos momentos: el pluralismo respetuoso, metódico, actitudinal; y la autodefinición ideológica abierta, valorativa. El primero nos convoca al respeto, a escuchar al otro, a tomar distancia del escenario de la guerra. El segundo, en cambio, es agonial, requiere decir lo que el docente piensa, “ponerse la camiseta”. Sincerar la propia postura para que los alumnos puedan decodificar fácilmente, pese a la asimetría de la relación pedagógica, desde qué lugar habla su profesor. Esta “bilateralidad” de las estrategias didácticas en formación política, tienen consecuencias metodológicas, como por ejemplo: 1) la disposición física de la clase debe situar en equidistancia a todos sus participantes

(El modelo de clase es más parecido a una asamblea que a un templo religioso); 2) Las secuencias de la clase deben pasar por momentos plurales, donde cada uno pueda (y deba) expresar su posición, y por momentos integrativos, donde quede definido un espacio de contenidos claros del proceso de aprendizaje; 3) La bibliografía debe ser plural, mostrando la postura de distintas corrientes sobre los temas que se tratan, y no limitarse a profundizar tan solo la posición de la cátedra, como si fuera una verdad concluyente; 4) Los objetivos del proceso de aprendizaje/enseñanza deben ser expuestos y claros de antemano, porque esto es lo que se evaluará como resultado del mismo; 5) La dialéctica problematizadora práctica/teoría es un recorrido insoslayable para que los diversos perfiles ideológicos, de docentes y alumnos se pongan a prueba en diálogo plural; 6) El docente debe arbitrar el funcionamiento de la clase asegurando que se garantice a cada alumno la libertad de expresión autónoma, dando mayores ventajas a aquellos que se encuentran en una situación de inferioridad numérica o de menor preparación intelectual.

La clave de la política siempre es la lucha. De ahí que sea connatural a la discusión política el pujar una posición con otra. El papel del docente consiste en instalar los dispositivos didácticos para que en este proceso, los contendientes no se excluyan uno a otro, sino que aprendan del otro. Si la pasión de la lucha amigo-enemigo es lo que mueve –por otros medios- la política. ¿Qué pasión debe desarrollar el docente para promover el pluralismo entre sus alumnos? No es la misma pasión política, no es la lucha de poder. Sino la construcción de un suprapoder, del poder de lo colectivo, de la construcción de la grupalidad. Es una pasión amorosa y no antagonica. Un amor político.

Bibliografía:

Jauretche, Arturo. “La colonización pedagógica”, en “Los profetas del odio y la yapa”, Ediciones corregidor, Buenos Aires 2011 [1957].

Siede, Isabelino. “La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela”. Editorial Paidós, Buenos Aires, año 2007.

Foucault, Michel. “La verdad y las formas jurídicas” Editorial Gedisa, Barcelona, 2005.

Bidart Campos, Germán J. “Compendio de Derecho Constitucional”, Editorial Ediar, Buenos Aires, año 2004.

Obliols, Guillermo y Diaz, Mirta, “Enfoques, inserción curricular y metodología para la Educación, Ética y Ciudadana”. Año 1997.

Dos siglos de historia de la enseñanza del derecho en Buenos Aires

Eva Graciela Nuñez

Abogada. Procuradora (UBA). Especialista en Prevención de Lavado de Activos (UBA). Posgrado en Especialización en Abogacía del Estado, Escuela del Cuerpo de Abogados del Estado, Procuración del Tesoro de la Nación. Cursante del Profesorado en Ciencias Jurídicas (U.B.A) y de la Maestría en Docencia Universitaria (UBA). Egresada del Centro de Formación Docente (UBA). Auxiliar docente, Derecho Administrativo.

“Recordar fechas renueva nuestro compromiso con la enseñanza del Derecho y con la Nación, ya que llevan a recrear y estudiar temas fundamentales de la historia para saber de dónde venimos”.

(Alberto Dalla Vía, 2011.)

Derecho al Día. Año X-Edición 182

Resumen: El acontecer de la celebración del bicentenario de la enseñanza del derecho en Buenos Aires, invita a los que conformamos la comunidad académica de la facultad de Derecho a reencontrarnos con su historia y los principales actores, cuyos aportes -no solo- forjaron los pilares de la enseñanza y la formación jurídica que llegan a hasta nuestros días, sino también, la conformación de las estructuras académicas de nuestro sistema educativo (RUIZ Guillermo: 2012). En tanto, que la intervención de modo permanente de abogados-juristas vinculados con la facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires en el área de la educación, proporcionó en los comienzos de la consolidación de nuestro Estado moderno la normativización de la educación primaria, obligatoria, gratuita, como el puntapié inicial de la formación de individuos en sociedad.

El presente trabajo tiene por objeto identificar los principales contextos políticos, los aportes emanados de ilustre personalidades formados en la Facultad de Derecho, las principales normas educativas, los avances y retrocesos históricos, que no han alterado -en el transcurrir de la historia del país- la característica de la facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires: el de ser una de las Casas de Altos Estudios con prestigio y gratuita de la región latinoamericana, cuyos egresados – con diferentes procedencias, voces, ideas y mentalidades- han asumido y siguen

asumiendo a lo largo de estos dos siglos de historia de enseñanza del Derecho un compromiso con la sociedad, donde el pasado, el presente y el futuro se entrelazan hasta nuestros días.

Palabras clave: Historia, Derecho, formación jurídica, política, educación

1. El alumbramiento de la Enseñanza del Derecho en Buenos Aires

Hacia fines del siglo XVIII, en la joven Ciudad de Santa María de los Buenos Aires, las autoridades se oponían a la creación de un centro de enseñanza jurídica. Es probable que el alto número de abogados que participaron como protagonistas de la Revolución de Mayo de 1810 (el caso de Mariano Moreno, Manuel Belgrano y Juan José Castelli, por ejemplo) haya empezado a generar conciencia respecto de la trascendencia de la enseñanza del Derecho en la transformación institucional de un país que estaba comenzando y a su vez, la progresiva importancia de Buenos Aires en el contexto nacional que no podía estar ajena a la preparación académica de los futuros líderes políticos. (FERNANDES BATISTA: Jorge: 2015)

Finalmente el 20 de diciembre de 1814, a través de una norma emanada del gobierno del Directorio y bajo la protección del Supremo Gobierno de las Provincias Unidas del Río de la Plata, se aprobó la creación de la Academia de Jurisprudencia (institución semejante a las que funcionaba en Santiago de Chile y Charcas), el cual al mes siguiente -1815- abrió sus puertas con el objetivo de formar en la práctica a los futuros profesionales del Derecho. Esta institución estaba formada por abogados, doctores, licenciados y bachilleres egresados de otras universidades debidamente registrados en la Cámara de Apelaciones.

La naciente Academia de Jurisprudencia, como la primera institución local, de extensión y difusión de enseñanza jurídica en Buenos Aires funcionó en unos locales de la calle Perú 222 (hoy actual Instituto de Investigaciones Históricas de las Manzana de las Luces), luego en 1821 cuando se funda la Universidad de Buenos Aires, las aulas se instalaron en la Antigua Procuraduría de las Misiones Jesuíticas sita en Perú y Alsina, y en 1825 el Departamento de Jurisprudencia, que había conseguido funcionar con notable regularidad, pasó a ocupar parte del Noviciado del Convento de San Francisco.

La Academia de jurisprudencia se mantuvo en gran parte del siglo XIX. Sobrevivió la caída del Directorio en 1820 y permaneció funcionando como una entidad de la provincia de Buenos Aires

hasta 1872, fecha en que trasladó su sede al edificio de la calle Moreno al 400 (ORTIZ, Tulio: 2004).

La enseñanza del de Derecho cobró otra dimensión cuando el antiguo Departamento de Jurisprudencia cambió su nombre por Facultad de Derecho y Ciencias Sociales en virtud de lo dispuesto por un decreto del 26 de marzo de 1874, año en que la ex Municipalidad de Buenos Aires cedió a la Facultad de Derecho, el terreno y la vieja casa ubicados en la calle Moreno 353 (hoy actual Museo Etnográfico) para la construcción del primer edificio, que se inauguró en 1882 y funcionó hasta 1925 fecha en que se inauguró la segunda sede, un edificio estilo neogótico en calle Las Heras al 2214 (hoy Facultad de Ingeniería) y desde el 21 de septiembre de 1949 hasta la fecha, la enseñanza del derecho funciona en el actual edificio estilo neogriego de la avenida Figueroa Alcorta 2263. (SCOTTI, Susana: 2007).

2. Los comienzos de la enseñanza del Derecho en el periodo de organización nacional

El 12 de agosto de 1821 fue fundada la Universidad de Buenos Aires (UBA) por el gobierno de la Provincia de Buenos Aires, mediante la unión de distintas casas de estudios, se preveía una división del claustro universitario en seis departamentos: Letras, Estudios Preparatorios, Ciencias Exactas, Medicina, Ciencias Sagradas y Jurisprudencia.

El Departamento de Jurisprudencia contaba con sólo dos cátedras: la de Derecho Civil a cargo de Pedro Somellera y la de Derecho Natural y de Gentes a cargo del presbítero y primer Rector de la UBA Antonio Saenz. En aquel primer año, el Departamento de Jurisprudencia contó con nueve alumnos. Hubo sucesivas alteraciones al plan de estudios y contraposiciones entre diversos criterios sobre la currícula. Así en 1823 se creó una cátedra de Economía Política, inaugurada por los profesores Vicente López y Planes y Pedro J de Agrelo, que dos años después se suprimió a pesar de los intentos de Bernardino Rivadavia por mantenerlo. Exactamente un año más tarde se restableció la materia a cargo de Dalmacio Vélez Sarsfield (Autor del primer Código Civil 1869)

En esa época el título universitario extendido por el Departamento de Jurisprudencia no era habilitante per se. Quien aprobaba las materias previstas sólo recibía un título académico como Doctor en Jurisprudencia que no lo habilitaba desempeñarse activamente en la profesión. A su vez, el egresado debía realizar después tres años en la Academia para lograr la habilitación profesional. Por ende, el Departamento de Jurisprudencia y la Academia funcionaban como un doble sistema interdependiente de formación jurídica, entre teoría y praxis.

“En la Academia los alumnos concurrían por la mañana a discutir casos simulados. Los profesores generaban casos hipotéticos y los alumnos tenían que defender a alguna de las partes asumiendo los profesores el rol de fiscales o de jueces de las diferentes instancias. (...). Dos años de este entrenamiento en defensa simulada de casos les permitía luego ingresar en otra etapa de formación del abogado consistente en una pasantía en un estudio jurídico. Luego de un par de años y cuando el abogado titular del estudio estaba persuadido de que el aspirante estaba apto para ejercer la profesión, aprobaba su pasantía. Era recién entonces cuando el futuro abogado podía rendir un examen ante el tribunal superior de la jurisdicción donde quería afincarse el que, una vez aprobado, le permitía comenzar a ejercer en forma autónoma la abogacía”. (BOHMER, Martín).

3. El principio de gratuidad de la enseñanza del derecho resistida por algunos gobiernos

El principio de la gratuidad de la enseñanza del Derecho como una de las características definitorias de nuestro Facultad, fue a través del tiempo cuestionada permanentemente. Este principio reconocido implícitamente en la norma de creación de la Universidad de Buenos Aires en 1821, como por el Acta de Fundación, se mantuvo incólume hasta la época del gobierno de Juan Manuel de Rosas quien en abril de 1838, por decreto resolvió que los alumnos debían solventar los sueldos de sus profesores. “Este decreto ordenó que los estudiantes costearan de su bolsillo, bajo pena de expulsión, no solo los sueldos de los respectivos catedráticos, sino también otros gastos del establecimiento, y que si no se reunía la cantidad necesaria, cesara la Universidad de Buenos Aires” (ORTIZ, Tulio: 2004) págs. 34, 35.

El argumento que utilizó el gobernador de Buenos Aires, fue la situación precaria del erario público debido al bloqueo que en ese contexto llevaba a cabo la flota de francesa en razón que la Francia de Luis Felipe se encontraba en conflicto con la Confederación Argentina. Pero, a pesar de que el bloqueo francés, poco tiempo después se levantó, el decreto siguió vigente hasta la caída de Rosas, en la Batalla de Caseros en 1852, siendo la primera medida tomada por los vencedores la supresión del decreto y restablecimiento inmediato de la gratuidad en la enseñanza.

La Ley Avellaneda de 1885 (ley universitaria que perduró hasta 1949) nada estableció sobre el asunto de la gratuidad de la enseñanza, por lo que una y otra vez se volvió sobre el asunto, hasta 1918 en que la Reforma Universitaria hizo propia la bandera de la gratuidad de la enseñanza universitaria. Esta tradición se infringió en 1980 en que se dictó la ley 22.207, cuyo título V establecía el arancelamiento de la enseñanza universitaria, bajo el argumento de que *“las universidades nacionales no son gratis: su mantenimiento representa para la comunidad una erogación anual de*

millones de pesos y también los estudios en ella, mas allá de la apariencia de gratuidad, tienen un costo para los alumnos”. (ORTIZ: 2004).

Vuelta la democracia, con la presidencia de Raúl Alfonsín (abogado egresado de la Facultad de Derecho. UBA) también retornó la tradición histórica de la gratuidad de la enseñanza universitaria. Y como broche final a la discusión, la reforma constitucional de 1994 estableció en su art. 75, inc. 19, párrafo 3, “el principio de gratuidad y equidad de la educación pública estatal”. Principio reforzado a través de los Pactos y Tratados Internacionales sobre Derecho Humanos.

La gratuidad de los estudios, sin embargo, entraña responsabilidades y deberes por parte de quienes gozan de esos derechos, sobre todo en los ciclos de enseñanza universitaria. En rigor de que es la sociedad en su conjunto, -incluidos aquellos que no acceden a las aulas universitarias-, quienes sostienen con los tributos que pagan, los costos del servicio educativo, o reciben menos en cantidad o calidad de otros servicios que debe brindar el Estado. Por eso cabe exigir a los estudiantes que acceden a la educación pública el máximo de responsabilidad y estudio posible y el mayor respeto y cuidado de los bienes y del ámbito académico. Pues, *“el sostén de la gratuidad de la educación pública en principios de solidaridad social no se condice con posturas individualistas del menor esfuerzo y el máximo de flexibilidad para progresar en los estudios”* (GELLI: 2006).

4. El 1º Congreso pedagógico y la participación de juristas-abogados formados en la UBA

La estructura académica del sistema educativo que *“constituye el modo en que un Estado, sobre la base de acuerdos de obligatoriedad de estudios sobre determinados contenidos de enseñanza, organiza los conocimientos que establece como relevantes en determinado contexto histórico y social”* (RUIZ, Guillermo: 2012), se fue gestando a partir de 1880 desde la conformación del Estado moderno, que dio lugar a las primeras leyes educativas sancionadas por el Congreso Nacional.

En 1881 se decretó la realización del primer congreso pedagógico de nuestro país. La convocatoria se debía a Domingo Faustino Sarmiento y Julio A Costa, para la discusión y reflexión del sistema educativo argentino. A través de un debate quedó plasmada una idea central del momento aludido: la formación del ciudadano habría de comenzar en y con su escolarización. Esto es, la alfabetización y la socialización, funciones principales de la institución educativa a través de la escuela primaria. Este congreso conto con la diversidad de grandes personalidades de la cultura, abogados-juristas, políticos, historiadores, educadores, escritores nacionales e internacionales tales como: Pablo Pizzurno, Víctor Mercante, Ernesto Nelson, Joaquín V. González, José Ingenieros, Ricardo Rojas, Leopoldo Lugones, Gabriela Mistral, Juan Zorrilla de San Martín y José Vasconcelos, entre otros, cuyo debates dieron lugar a la sanción en 1884 de la

ley 1420 que garantizó la educación pública primaria sobre los principios- pilares de gratuidad y obligatoriedad.

5. Personalidades destacadas que fueron formados en la facultad de Derecho de la UBA

El Estado moderno argentino, se consolida hacia 1880, durante buena parte de una etapa esencial de la historia argentina la UBA fue provincial y desde ahí sus hombres no solo contemplaron la historia sino que fueron protagonistas. En julio de 1880 nace el Partido Autonomista Nacional, PAN que sería instrumento de la clase política en la transición entre el Estado premoderno y moderno argentino, tendría entre sus 13 fundadores 11 que provendrían de la Facultad de Derecho de la UBA y 2 otras facultades: Leandro Alem, Antonino Cambaceres, Miguel Cané, Bernardo De Irigoyen, Aristóbulo Del Valle, Eduardo Madero, Carlos Pellegrini, Dardo Rocha, Luis Sáenz Peña, Roque Sáenz Peña, Marcelino Ugarte, Eduardo Wilde, Hipólito Yrigoyen. Todos habían realizado su formación jurídica en la facultad de Derecho de la UBA, excepto Eduardo Madero que era ingeniero y Wilde que era médico. (ORTIZ: 2011).

La Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, puede también decir con orgullo que por sus aulas y distintas sedes se formaron una infinidad de personalidades destacadas de la Cultura, la Política y la Educación, entre ellos, 15 presidentes de la República de la Republica que cursaron sus estudios en Derecho: Nicolás Avellaneda (1874-1880); Carlos Pellegrini (1890-1892); Luis Sáenz Peña (1892-1895); José E. Uriburu (1896-1898); Manuel Quintana (1904-1906); Roque Sáenz Peña (1910-1914); Hipólito Yrigoyen (1916-1922 y 1928-1930); Marcelo T. de Alvear (1922-1928); Roberto M. Ortiz (1938-1940); Ramón Castillo (1942-1943); Arturo Frondizi (1958-1962); Raúl Alfonsín (1983-1989); Adolfo Rodríguez Saa (2001) y Eduardo Duhalde (2001-2003).

Como así también se enorgullece del Dr. **Carlos Saavedra Lamas (1878-1959)**, el primer premio Nobel **(1936)** que tuvo nuestro país, por su activa participación como mediador entre el conflicto entre Bolivia y Paraguay durante el conflicto que se denominó la Guerra del Chaco **(1932-1935)**.

A modo de colofón

Nuestra Facultad de Derecho de Buenos Aires, nacida en los albores de la Patria, anterior a la República Argentina y a la culminación de las Guerras de la Independencia, es una fuente rica e inagotable de la historia pasada y presente de nuestro país que de una forma u otra, como integrantes de la comunidad académica nos compele a ocuparnos en su estudio para entender, tal vez, ciertos aspectos de nuestro pasado, presente y futuro.

Un nostálgico tango argentino, nos dice: “20 años no es nada” y, tal vez, un nuevo recopilado de “*Cuentos de las Historias Secretas de la Facultad de Derecho de Buenos Aires*” (MARISCAL Enrique: 2000) nos dirá: “200 años de enseñanza del derecho en Buenos Aires es toda la historia del país”.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA:

BOHMER, Martin: “*La enseñanza y la Construcción del Derecho en la Argentina*” pàg. 35, disponible en: <http://www.sistemasjudiciales.org/content/jud/archivos/notaarchivo/432.pdf>

FERNANDES BATISTA, Jorge Luis: “*El movimiento 13 de diciembre: el primer movimiento reformador antes de la reforma y sus actores*”, disponible en: <http://jus.com.br/artigos/40540/el-movimiento-13-de-diciembre-el-primer-movimiento-reformador-antes-de-la-reforma-y-sus-actores>

GELLI, Angélica: “*Constitución de la Nación Argentina*”. Comentada y Concordada, 4º edición ampliada y actualizada, Bs As, La Ley, 2006, pàg. 204.

MARISCAL Enrique (Recopilación): “*Historia Secretas de la Facultad de Derecho*”, ed. Del Nuevo Encuentro, Bs As, 126 págs. 2000.

ORTIZ, Tulio (Coord): “*La Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires en la Formación de las Elites*”, 1º ed. Departamento de publicaciones, Facultad de Derecho, UBA, 2012, pags. 147/170..

_____ : “*Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires: su legado histórico*”, 1º ed. Departamento de publicaciones, Facultad de Derecho, UBA. 2013.

_____ : “*Nuevos aportes a la historia de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires*”, 1º ed. Departamento de publicaciones, Facultad de Derecho, UBA, 2014.

_____ : “*Historia de la Facultad de Derecho*”, 1º ed, Departamento de publicaciones, Facultad de Derecho, UBA, 293 pág. 2004.

ORTIZ, Tulio: Consultado en: (<http://www.derecho.uba.ar/institucional/historia/>)

Tulio Ortiz - Eduardo Barbarosch - Verónica Lescano Galardi: “*Los hombres de la Facultad de Derecho en la consolidación del Estado Moderno*”. Revista Electrónica del Instituto de Investigaciones "Ambrosio L. Gioja" - Año V, Número 7, invierno 2011, Pàgs. 106, 107, 108.

RUIZ, Guillermo (Coord): “*La Estructura Académica en Argentina. Análisis desde la perspectiva del Derecho a la Educación*”, 1º ed. EUDEBA, Buenos Aires, 2012. Pàgs. 18.

SCOTTI, Luciana y ORTIZ, Tulio. “*Los edificios de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires*”. En: Curso de Posgrado, Doctorado y Carrera Docente, abril – octubre de 2007. Ponencia. Consultado en: <http://www.derecho.uba.ar/investigacion/investigadores/ortiz.php>

NO HAY DERECHO SIN HISTORIA

Reflexiones sobre su enseñanza

Victoria Bedin y Fernando Gelber

Auxiliares docentes, Teoría del Estado, Facultad de Derecho, UBA.

RESUMEN: En el presente trabajo nos proponemos reflexionar acerca de la formación de los futuros letrados en la Facultad de Derecho UBA, considerando en particular el hecho de que gran parte de los hombres que conducen el Estado en sus distintas funciones, son abogados de profesión. En este sentido, partimos de la hipótesis de que la formación jurídica en dicha Facultad promueve el conocimiento técnico-jurídico descontextualizado de la historia política argentina. Si bien en sus orígenes ha orientado sus planes a formar grandes juristas, el núcleo de la enseñanza actual parecería estar centrado en la preparación para el ejercicio liberal de la profesión, mediante la transmisión abstracta de la norma jurídica y no del devenir histórico-político de su sanción. Para ello, intentaremos ilustrar cómo ciertos conceptos básicos del derecho – algunos enseñados como absolutos y objetivos- tienen directa vinculación con la historia política de nuestro país, incentivando de esta manera el aprendizaje de la disciplina con una mirada colectiva de la historia nacional que trascienda lo específicamente normativo, tomando al derecho como el producto del debate, correlación de las fuerzas e intereses políticos de cada momento histórico situado. Tomaremos entonces como eje para el análisis, tres casos concretos de materias diversas como parte de la formación en la disciplina. Así, en Derechos Reales: problematizamos sobre la Propiedad, explicado muchas veces como concepto neutral y absoluto, proponiendo para una efectiva vinculación histórico-política argentina, analizar el origen del reparto de la tierra hipotecada en nuestro país, el derecho de enfiteusis. Respecto al Derecho Laboral, veremos la extensión de la jornada laboral explicado, en general, únicamente como concepto legal, proponiendo aquí vincular el tema con nuestros propios mártires de Chicago: los Talleres Metalúrgicos Vasena y la “semana trágica” para efectuar la vinculación histórico-política con el país de principios de Siglo XX. Y finalmente desde el Derecho Constitucional, analizaremos el poder constituyente originario de 1853 y las reformas constitucionales de 1949 y 1957 que hoy se enseñan desde lo meramente técnico de las disposiciones en ellas contenidas, para lo que proponemos vincular Constitución con proyecto de país.

Palabras clave: formación, conocimiento técnico, historia nacional, ejercicio liberal, transmisión abstracta, derechos reales, propiedad, derecho laboral, jornada, derecho constitucional, reformas.

Introducción:

Como docentes de la disciplina jurídica, consideramos imprescindible preguntarnos acerca de los límites que ofrece actualmente la enseñanza meramente técnica de esta Alta Casa de Estudios, orientada, en principio, a un modelo de formación jurídica de abogados jueces o litigantes, si tomamos la clasificación¹ según los perfiles de profesionales a formar, objetivo explícitamente recogido en el plan de estudios vigente. “*El modelo que apunta a crear un abogado litigante está muy presente en nuestras facultades de derecho en la medida en que el ejercicio liberal de la profesión ha sido durante muchos años la base de la formación jurídica*”². Por su parte, si adoptamos el criterio clasificatorio según la concepción del derecho, el modelo de enseñanza que hegemoniza hoy la preparación de grado es el de estudiante “*receptor, retenedor y reproductor de reglas jurídicas*”, que le impedirían el desarrollo de herramientas para el ejercicio crítico del contenido transmitido.

No obstante, si consideramos las profesiones que ostentaron la máxima magistratura a lo largo de nuestra historia, concluiremos que -exceptuando a los militares del Ejército- la mayoría fueron abogados.³ Más aún, si a ello le adicionamos los ministros, secretarios de estado, legisladores, gobernadores y demás funcionarios, considerando además al Poder Judicial -cuyos órganos se componen casi exclusivamente por letrados, dado el carácter preponderantemente técnico-jurídico de sus funciones- tomamos real dimensión de que una enorme porción del Estado fue, tanto como es, conducida mayoritariamente por abogados. A su vez, es difícil refutar que “*la Facultad de Derecho de Buenos Aires, cuya edad supera los ciento cincuenta años, ha sido parte importante de la realidad política y social argentina.*”⁴

De manera que, la formación de los estudiantes en nuestra disciplina requeriría necesariamente ampliar ese modelo de formación jurídica, dando una profunda discusión y especialización en lo relativo al desarrollo histórico de nuestras legislaciones, a la correlación de fuerzas políticas que las produjeron, los procesos de sanción de las normas y los intereses involucrados, así como del surgimiento, desarrollo histórico y organización del Estado.

Aun cuando se pretenda la formación de letrados con habilidades para resolver controversias particulares, consideramos una enorme limitación para esos futuros profesionales el aprendizaje abstracto de esas normas desligadas de su contexto histórico-político, pues al modificarse el derecho vigente, carecería incluso de esas herramientas meramente técnicas adquiridas. Asimismo

¹ Siguiendo las clasificaciones que aportan Cardinaux y Clérico en “De cursos y de formaciones docentes. Historia de la carrera docente de la Facultad de Derecho de la UBA”, Cap. 2, Depto. de Publicaciones, Facultad de Derecho, UBA, 2005.

² Ídem, pág. 35.

³ <http://www.caserosada.gob.ar/nuestro-pais/galeria-de-presidentes>

⁴ H. Sanguinetti en “Historia Política de la Facultad de Derecho”, Revista Todo es Historia N° 89. Pág. 8.

veremos que la elección misma del modelo de abogado a formar, es una decisión de un profundo raigambre político, ergo histórico pues “*la historia es la política del pasado y la política la historia del presente*”⁵.

1. Un repaso por la historia de la formación en la FD - UBA

Si bien a partir del plan de 1985, el modelo de formación adoptado por nuestra Facultad fue, a grandes rasgos, el destinado a formar operadores jurídicos centrados en rigurosismos técnicos, podemos sostener –siguiendo al Dr. Tulio Ortiz⁶- que ello no siempre fue así. Por el contrario, en tiempos de la consolidación del Estado moderno argentino hacia 1880, cuando se articulan definitivamente sus tres elementos constitutivos –población, tierra y poder-, obra del Partido Autonomista Nacional y su “Programa del ’80”, el entonces Departamento de Jurisprudencia jugó un rol central puesto que prácticamente todos los hombres que lo conformaron –excepto un ingeniero y un médico- fueron egresados de esa institución. Ello así, en tanto “*durante las dos primeras décadas posteriores a Caseros (ese Departamento) brindó una enseñanza destinada a la formación de la clase dirigente argentina, buscando formar no sólo técnicos del derecho, sino también futuros gobernantes (...) la Facultad debía no sólo fundarse en concepciones exegéticas de las normas legales vigentes sino también en materias que brindaran una formación integral fundada en conceptos históricos y filosóficos*”⁷. En esta línea, Halperín Donghi sostiene que la Universidad de Buenos Aires fue “*una de las piezas maestras de la reconstrucción del Estado*”⁸.

En efecto, prueba de ello es la adopción del plan diseñado por Alberdi -en correspondencia a Lucas González- donde reseñaba las materias básicas que debía contener la formación de letrados y que se tomó de base para los programas oficiales de la Facultad (Pestalardo, 1913; Cutolo, 1951; Cossio, 1957) orientado a la formación de juristas que generaran el discurso político legitimador de la organización nacional así como los propios protagonistas que se pongan al frente de ella.

Aún Levaggi, quien señala que los planes de estudio nunca se ajustaron estrictamente a las materias recomendadas por Alberdi, sostiene que en nuestra Alta Casa de Estudios “*la meta fue siempre la de completar la información legal con el análisis profundo de la realidad histórica, sociológica y económica. Este será el tema conductor de los proyectos y planes ensayados desde 1876 hasta 1919.*”⁹

⁵ G. Winter, citado por Arturo Jauretche en “Política Nacional y Revisionismo histórico”, Corregidor, Bs As, 2006, pág. 77.

⁶ T. Ortiz en “La Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires como ámbito de formación de la clase dirigente argentina. Referentes políticos y sociales.”, Cap. I, Cuadernillo de Enseñanza, Secretaría de Investigación, FD-UBA, 2012.

⁷ T. Ortiz en ob. cit., cap. I: “El Estado argentino y la conformación de una *intelligentsia* proveniente de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires”, págs. 15/16.

⁸ Halperín Donghi, Tulio en “Historia de la Universidad de Buenos Aires” Eudeba, Bs As, 1962. Pág. 34.

⁹ Citado por T. Ortiz en artículo cit, pág. 16.

En este sentido, Ortiz afirma que dicha institución no fue mera emisora de títulos habilitantes sino fundamentalmente gestor de la *intelligentsia* que actuó sobre el régimen político en los tiempos de consolidación de nuestro Estado y cuyo denominador común, “*era el odio visceral a la figura de Rosas y a todo lo que ella había significado (...) sustentado en un relato histórico emergente de la intelligentsia de la época que tuvo en Vicente Fidel López su principal protagonista.*” Es importante mencionar a López porque fue egresado y profesor de nuestra Facultad además de uno de los fundadores de la denominada “*historia oficial*” que respondió a la necesidad de “*un discurso legitimante y uniforme, como instrumento de ingeniería política destinado a consolidar el Estado Moderno*”¹⁰.

Un Estado –vale aclarar- dependiente de la división internacional del trabajo, tributaria del imperialismo inglés. De hecho, generar la legitimación para ese proyecto de país fue parte del objetivo mismo de fundación de la UBA, que “*promovió principalmente y a diferencia de la Universidad de Córdoba, los estudios profesionales en jurisprudencia (...). Tal cual expresó Puiggrós, Rivadavia era devoto de la ‘pedagogía liberal oligárquica’ y dicho perfil profesional se vinculó al programa económico agroexportador dependiente. La formación en jurisprudencia era una competencia vinculada a la administración del programa de servicios ligado al puerto. En su modelo educativo no se impulsaron las industrias nacionales y por el contrario, se promovieron las nociones liberales del libre cambio impulsadas principalmente por Inglaterra y que en nuestro país ingresaron como políticas de Estado. Se fomentaron modelos políticos propios de la tradición europea y se sentaron los principios ideológicos para justificar la acción de gobierno porteño que se desarrolló plenamente durante la gestión presidencial de Bartolomé Mitre. Tal cual expresó Fermín Chávez ‘Europeizar significó, para ellos, liquidar valores hispánicos de América, para dar paso a los valores e ideales anglosajones, representativos de la encarnación iluminista*”¹¹

Cabe concluir entonces con Ortiz, que la prioridad otorgada desde tiempos fundacionales fue la formación de letrados dirigentes políticos, mediante un plan coherente –y no de una circunstancia fortuita - aplicado en forma constante y reforzado luego de la Reforma del 18 que, a nuestro entender, no sólo no descartó esa finalidad profunda, sino que profundizó las exigencias de un intenso compromiso social y político. Refuerza esta idea, el documento escrito por Alberdi, que sugiere los planes de estudio que debieran ser de formación de los futuros abogados “*otorgándole una visión amplia de las doctrinas destinadas a justificar o cuestionar el orden y su implementación a través de las décadas*”¹².

¹⁰ Ídem, págs. 28 y 32 respectivamente.

¹¹ Aritz Recalde, en “La Universidad Argentina, del modelo colonial al reformismo” publicado en <http://sociologia-tercermundo.blogspot.com.ar>.

¹² T. Ortiz en artículo cit, pág. 16.

Ahora bien, abandonar esta línea de formación de letrados no se corresponde con una circunstancia fáctica, pues si volvemos al puntapié inicial nuestras reflexiones, vemos que desde el retorno a la democracia en 1983 hasta nuestros días, todos los Presidentes electos fueron abogados. Con lo cual se refuerza la tendencia de que, aún hoy sigue siendo nuestra Facultad la formadora de los dirigentes que tengan a cargo las responsabilidades políticas de mayor trascendencia de nuestro país. Ello sin olvidar al resto de los hombres de Estado. Pero ¿qué ocurre actualmente con nuestra formación?

2. Las orientaciones en el plan de estudios vigente en la FD - UBA

A pesar de ese carácter intrínsecamente político e histórico que ostenta el derecho, tal cual reseñamos, no existe –*a prima face*– en el plan de estudios actual de la Carrera una orientación específica. Por si fuera poco, en el último plan se eliminó la rama “general”, que era la única que permitía estudiar algunas materias de derecho público relacionadas con la historia y la política. De hecho, suborientaciones de Derecho Público son Internacional Público o Administrativo, pero no hay –en sentido estricto del término– teoría política en nivel de grado y menos aún maestrías que ofrezca hoy la facultad en esa especialidad. Recién en la instancia de doctorado se halla el área de Historia del derecho y Derecho político. No obstante, es cierto que mediante el sistema de asignación de puntos del Ciclo Profesional Orientado (CPO), encontramos algunos cursos aislados y de corta duración dentro del Departamento de Derecho Público, en donde el alumno se asoma al costado político e histórico del Derecho. Podemos encontrar materias, tales como “Teoría política”, “Universidad y Peronismo”, “Iliberales y Liberales” o “Historia Política Argentina”. Aunque, dada su escasez apuntarían a una formación complementaria del abogado en su conocimiento jurídico, acercándolo parcialmente a temas, que de laguna manera son recortados, para poder ser enseñados en el aula dentro del formato actual de la Carrera.

De igual forma, resulta interesante analizar los considerandos de la Resolución administrativa del año 2004 que dio origen al último plan de estudios, en donde no se ubica una sola mención al tema que el presente trabajo sugiere. En la misma, se identifican distintas preocupaciones que justifican la modificación del plan anterior de 1985. Así, se menciona “*la escasa integración entre la formación teórica y práctica*”, “*la poca disponibilidad de instancias de asesoramiento*” o “*la falta de integración del estudio de idiomas en el plan de estudios de la formación de grado*”. Seguidamente, se propone incorporar el uso de la tecnología educativa, la enseñanza de un idioma, el aumento de la carga horaria en materias existentes del derecho privado (Familia, Comercial), la inclusión de nuevas asignaturas dentro de esa rama (Derecho Tributario o Derecho Internacional Privado). Finalmente, plantea

que el egresado es un operador jurídico, que debe posibilitar el acceso del ciudadano a la justicia y resolver conflictos, ya sea frente a sus clientes o como juez.

De la simple lectura del Plan, se advierte entonces que el perfil del egresado que busca la Facultad de Derecho hoy en día, se ciñe al ejercicio y asesoramiento individual de la profesión, a una práctica instrumental del derecho, con preferencia en las relaciones entre particulares. No obstante, entre sus últimas metas agrega la búsqueda en los alumnos del “análisis crítico” de los principios básicos del derecho público y privado. Se entiende que resulta acorde a esa visión de profesional “liberal”, el lugar otorgado a dicha meta. Pero a la vez pareciera una contradicción. En otras palabras: ¿cómo es posible fomentar el espíritu crítico en los futuros profesionales, si el contenido histórico – político, tal como surge de su plan de estudios, es un complemento en la formación jurídica de los mismos?

Ahora bien, ese perfil académico que busca la Facultad de Derecho no es apolítico, sino que, respondería a una visión profundamente política de la enseñanza, como es transmitir y, en consecuencia, aplicar la norma sin cuestionarla.

Siguiendo a Duncan Kennedy, pensamos en realidad que gran parte del trabajo crítico acerca del derecho, es de orden histórico: rastrear como las elites utilizaron conscientemente la ley en provecho propio. Es que no es posible enseñar las contradicciones del derecho privado, por ejemplo las leyes sobre contratos, la responsabilidad civil, la libertad de contratación o la posesión de una cosa, sin tomar en cuenta el proyecto político por las que fueron concebidas. Es decir, entender al leer el Código Civil, que en lugar de una única estructura para definir un concepto jurídico, había otras miles de opciones y que en función de determinados intereses, se optó por esa definición. En tal sentido, *“la enseñanza del derecho que se pretende objetiva (y a-histórica), se contenta con reconocer un ‘estado de hecho’ sin poner en evidencia las verdaderas funciones del Estado y del Derecho”*¹³.

En síntesis, no es sólo la posibilidad de una orientación propia. Proponemos un modelo de enseñanza jurídica, que no conciba al futuro abogado únicamente como “operador jurídico” según –dijimos- menciona el propio plan, sino además como “actor político”. A tal fin, resulta indispensable comprender, cómo los derechos vigentes, son el reflejo de los procesos políticos de nuestra historia y de la puja de los ciudadanos por empoderarse de ellos.

3. Primer eje: Derechos reales y la propiedad.

¹³ Camilo Valqui Cachi y Cutberto Pastor Bazán, “Corrientes Filosóficas del Derecho, una crítica antisistémica para el siglo XXI”, Univ. Privada Antonio G. Urrello, Cajamarca (Perú), 2009, pág. 25.

El Código Civil de Vélez Sarsfield definía a la posesión: “*Habrá posesión de las cosas, cuando alguna persona, por sí o por otro, tenga una cosa bajo su poder, con intención de someterla al ejercicio de un derecho de propiedad*”. Mientras que el nuevo cuerpo legal dispone: “*Hay posesión cuando una persona, por sí o por medio de otra, ejerce un poder de hecho sobre una cosa, comportándose como titular de un derecho real, lo sea o no*”.

Si analizamos los artículos precitados enfocándonos en la literalidad de la ley, entendemos que, nunca surgirá el “análisis crítico” buscado en el profesional del derecho. Para ello, si tenemos un sistema de propiedad privada, debemos enseñar en el aula, algunos aspectos del reparto de la propiedad privada en la Argentina.

Un ejemplo fue la Enfitéusis de Rivadavia. El derecho de enfitéusis es el goce perpetuo de la tierra mediante el pago de un canon al propietario. En 1822 el gobierno negoció un cuantioso empréstito con la Baring Brothers inglesa, con el objeto de construir el Puerto de Buenos Aires, fundar pueblos y construir una red de agua. Como garantía, Rivadavia hipotecó todas las tierras públicas, prohibiendo su enajenación, primero en la provincia y luego extendiéndola a toda la Nación. El dinero del empréstito, por diversas circunstancias, no se destinó finalmente a la construcción de obras públicas. Si no se podía vender el suelo, se debería buscar otra manera de hacerlo producir y aumentar su valor. Entonces, se pensó en arrendarlo (alquilarlo). Por decreto inicialmente y tiempo después en 1826 con el dictado de la ley de enfitéusis, se estableció la concesión de las tierras públicas por veinte años a cambio de una renta. Nada se decía sobre la extensión máxima de la tierra a conferirse, ni la obligación de trabajarla. Así, los ganaderos, comerciantes e inversores extranjeros de la época adquirieron terrenos enormes. José María Rosa cuenta que muchas de esas tierras habían sido ganadas a los indios y estaban desiertas, pero otras eran “*baldíos ocupados por criollos sin más título que una larga posesión y un rancho*”¹⁴, ordenando Rivadavia por decreto, el desalojo de los “intrusos” y la entrega a quienes la habían solicitado en enfitéusis. El gran historiador precitado, agrega que el más importante de los concesionarios, por la localización y la calidad de las tierras, era la **Sociedad Rural Argentina**, entidad por acciones creada recientemente para explotar la enfitéusis y hacerse de las mejores concesiones. Rivadavia, que paradójicamente era uno de sus fuertes accionistas, le concedió progresivamente algunas “leguas”, le permitió la compra de los derechos de otros enfitéutas hasta finalmente convertirlo en “*un pulpo agrario cuyos tentáculos se extendían a varios partidos de la provincia*”.

Por si fuera poco, el canon o renta no era pagado por nadie, mediante corrupción de los funcionarios encargados de cobrarlo. Incluso, algunos terrenos que los enfitéutas no querían, se

¹⁴ José María Rosa, en “Rivadavia y el imperialismo financiero”, Peña Lillo, Bs As, 1969, págs. 113/114.

subarrendaban. La ley de enfiteusis marcó el origen del reparto de la tierra argentina, y al mismo tiempo, el nacimiento de los grandes terratenientes. A continuación, veremos otros posibles ejes de vinculación pedagógica entre lo jurídico y nuestra historia.

4. Segundo eje: Derecho laboral y jornada de trabajo.

Suele introducirse a los alumnos al tema, con la mención de la histórica huelga de 1886, en defensa de la jornada laboral de ocho horas conocida como “los mártires de Chicago”. Seguidamente el docente, en general, pasa a explicar el concepto normativo de jornada que brinda la Ley de Contrato de Trabajo. Sin embargo, el tema podría vincularse no sólo con lo acontecido en Estados Unidos, sino por ejemplo con la gran huelga obrera en los talleres Metalúrgicos Vasena e hijos, en el barrio porteño de San Cristóbal. Veamos.

A principios de diciembre de 1918 durante la presidencia de Yrigoyen, los trabajadores metalúrgicos no pedían demasiado: reducción de la jornada de trabajo de 11 a 8 horas, salubridad laboral y aumento de salario. Desoídos los reclamos por la patronal Vasena, los obreros decidieron tomar la fábrica y armar un “piquete” en la puerta, en defensa de sus derechos. El 7 de Enero de 1919 los conductores de un camión que intentaba ingresar materia prima al establecimiento, develando su verdadera función y con el aval de la policía, comenzaron a dispararles a los huelguistas. El saldo fue de cuatro muertos. Ante la gravedad de los hechos, se iniciaron negociaciones entre los trabajadores y Vasena, pero no hubo acuerdo. Unos días después cientos de trabajadores, anarquistas y sindicalistas rendían homenaje a esos mártires, acompañando el cortejo fúnebre hasta el Cementerio de la Chacharita. Al ingresar, fueron sorprendidos por una nueva represión policial, alentada por el entonces presidente Yrigoyen, quien tenía buenas relaciones con la familia Vasena. El saldo esta vez fue de 12 obreros muertos.

Ante la indignación, un grupo importante de manifestantes se trasladó a la fábrica y estuvo a punto de incendiarla. En el interior de la misma, se encontraban reunidos la patronal, las autoridades del trabajo y algunos empresarios de la industria. Ante el peligro de la multitud que esperaba afuera, llegaron refuerzos policiales que no fueron bien recibidos, lo que desencadenó un nuevo saldo de huelguistas fallecidos.

Finalmente, el 11 de Enero llegó el triunfo de la huelga (aunque a un costo enorme). El gobierno radical, al principio del conflicto manejado por la patronal, dispuso la libertad de los presos, un aumento salarial de un 40 por ciento, el establecimiento de una jornada laboral de 9 horas y la reincorporación de todos los huelguistas despedidos. No obstante, no hubo ninguna sanción al accionar de la policía en aquellos sangrientos días. Estos hechos duraron exactamente

una semana, del 7 al 14 de enero de 1919 y se conocieron como la “Semana Trágica”. En conclusión, el derecho del trabajo también podría ilustrarse a los estudiantes de abogacía vinculándolo a la matriz histórica argentina.

5. Tercer eje: Derecho Constitucional y proyecto de país.

En la asignatura del actual plan, Elementos de Derecho Constitucional –en línea con el modelo de formación jurídica preponderante- no suele darse mayor relevancia al contenido intrínsecamente político que implica la propia sanción de un Pacto que da origen a un Estado-Nación. Con un simple repaso de los programas¹⁵ que ofrecen las distintas cátedras de la materia hoy, uno puede concluir que la mayoría de ellos prescinde de hacer un análisis respecto a qué intereses políticos y sociales tienen hegemonía en las cláusulas constitucionales vigentes. Incluso cuando existe alguna unidad destinada a una reflexión acerca de su contenido histórico-político, en virtud de la experiencia recorrida en cuanto al currículum real –lo que efectivamente se enseña en el aula y por ende, se evalúa en los exámenes- podríamos sostener que en reiteradas oportunidades esas unidades son pasadas por alto, dándole en la práctica un carácter anecdótico.

Así, en nuestra formación en materia de constitucionalismo, no poseemos una historia constitucional que nos prepare para entender lo que la propia Constitución instituye: un proyecto determinado de país y al no adquirir las herramientas para entender su origen, reproducimos ese orden establecido sin cuestionarlo. Ello nos lleva a pensar que es la única Constitución posible y que sus disposiciones contienen valores absolutos e incuestionables, en eso se basan quienes hablan de cláusulas pétreas a pesar del artículo 31 que permite su modificación total o parcial.

Por citar un ejemplo, al analizar el concepto de propiedad que la norma del 53 instituye, nos limitamos a repetir su carácter inviolable, privilegiando el aspecto jurídico por sobre el social, económico y político, es decir sin entender que ese concepto es y fue a lo largo de la historia la disputa misma de las relaciones de poder. En efecto, aquel carácter respondió a las necesidades del modelo agroexportador con preponderancia de las elites ligadas al mercado externo, un país inserto en la división internacional del trabajo que nos condenaba a ser meros productores de materias primas e importadores de productos manufacturados, en una relación de dependencia con la potencia de turno. Y que de hecho, implicaba una enorme debilidad a nuestra estructuración económica, lo que quedó demostrado con la depresión del 29/30.

¹⁵ http://portalacademico.derecho.uba.ar/catedras/plan_estudio/asig_materias.asp

De modo que, la historia de las Constituciones que se articularon previamente a 1853, así como la explicación política acerca de las fuerzas que impulsaron sus reformas, son ignoradas por los estudiantes, que tampoco tienen oportunidad de reflexionar acerca de otras concepciones de propiedad que podían articularse. Incluso, la gran ausente en las aulas actualmente es la reforma efectuada en 1949, cuyo rasgo distintivo fue precisamente la modificación del concepto constitucional de propiedad porque respondía a otro proyecto de país. Allí, se instituyó otra concepción de la propiedad con eje en su función social que *“procura armonizar el ejercicio del derecho a la propiedad privada en tanto este ejercicio tiene impacto en el interés social. La relación entre el bien común de la comunidad y los intereses individuales, en relación a las cosas que pueden ser objeto de apropiación, es el centro de esta idea.”*¹⁶

Pues, en nuestra opinión, no existe un análisis acabado de los preceptos constitucionales si no entendemos la relación entre ellos y el proyecto de país. Pues, *“la Constitución positiva no emana de una idea abstracta del ordenamiento del Estado, sino que esencialmente se apoya sobre el ordenamiento económico-social; vale decir, ella se modela sobre la división de los bienes materiales. Y de donde resulta que la historia de la Constitución es la historia de la recíproca posición social de las clases poseyentes y de las clases trabajadoras”*¹⁷.

Ello así, en tanto *“para Aristóteles, la Constitución es la ordenación de los poderes gubernativos de una comunidad política, de cómo están distribuidas las funciones de tales poderes, de cuál es el sector social dominante en la comunidad política y de cuál es el fin asignado a la comunidad por ese sector social dominante”*¹⁸.

Es que, sólo desde el privilegio técnico-jurídico –despojado de su contenido político-concentrado en las normas vigentes, se puede omitir en la enseñanza del derecho constitucional el hecho de que el texto constitucional del ‘49 fuera desechado, retomando el de 1853, mediante decreto ley de una dictadura. La misma que convocó a una Constituyente con proscripción política de las mayorías, que en 1957 se limitó a enumerar profusamente y sintéticamente los derechos sociales que dieron origen a aquél.

6. Conclusiones.

Por todo lo dicho y tomando las Bases mismas del Estatuto, la Universidad de Buenos Aires *“tiene como fines la promoción, la difusión y la preservación de la cultura.”* (cf. Punto I.), de modo ocupa, sin lugar a dudas, un rol central en la historia política de la Nación. A todo

¹⁶ M. Koenig, en “Una Constitución para todos” Punto de Encuentro, Bs As, 2015, pág. 41.

¹⁷ A. Sampay en “Constitución y Pueblo” Docencia, Bs As, 2011, pág. 31.

¹⁸ J. Cholvis en “Sampay y la etapa justicialista en la Constitución” citado por M. Koenig en ob. cit., pág. 46.

proyecto educativo, más aún a sus instituciones de nivel superior, les cabe el rol fundamental de constructor y promotor de la cultura de un país. Entonces, carecería de sustento la idea de que puede mantenerse por fuera de la política nacional como una entelequia aséptica, precisamente porque es creadora de cultura y del más elevado nivel de formación. Incluso, consideramos con Jauretche que el país “necesita una Universidad profundamente politizada; que el estudiante sea parte activa de la sociedad y que incorpore a la técnica universitaria la preocupación por las necesidades de la comunidad, el afán de resolverlas, y que no vea en la técnica el fin, sino el medio para la realización nacional.”

Sobre todo, considerando que nuestra institución es y seguirá siendo la usina de pensamiento político-jurídico que otorgue legitimidad a las decisiones de quienes gobiernan el destino de la Patria, así como gran parte de los propios hombres que lo lleven a cabo. Prueba de ello, es que los candidatos presidenciales decidieron celebrar por primera vez en la historia, un debate público de ideas y proyectos –de vital importancia para la llamada “opinión pública” o bien, para los medios de comunicación que dicen representarla- con sede precisamente en nuestra Facultad.

De manera que, consideramos que debemos replantearnos profundamente el modelo de enseñanza y formación jurídica que tiene hegemonía hoy en esta Casa de Estudios, que privilegió en la consolidación del Estado la preparación de sus dirigentes políticos y que actualmente –no por casualidad– prepara meros operadores jurídicos, sin capacidad de vincular el derecho con la historia argentina, y en consecuencia, transformar la realidad política y económica actual, aunque sigan saliendo de aquí los hombres que lleven a cabo esa tarea. Quizás precisamente para asegurar la hegemonía de las ideas en las que se constituyó el Estado moderno, de una vez y para siempre.

Bibliografía

- Aritz Recalde, “La Universidad Argentina, del modelo colonial al reformismo” artículo publicado en <http://sociologia-tercermundo.blogspot.com.ar>
- Arturo Sampay, “Constitución y Pueblo”, Docencia, Bs As, 2011.
- Arturo Jauretche, “Los Profetas del odio y la Yapa (la colonización pedagógica)” Corregidor, Bs As, 2008.
- Arturo Jauretche, “Política Nacional y Revisionismo histórico”, Corregidor, Bs As, 2006.
- Camilo Valqui Cachi y Cutberto Pastor Bazán, “Corrientes Filosóficas del Derecho, una crítica antisistémica para el siglo XXI”, Univ. Privada Antonio G. Urrello, Cajamarca (Perú), 2009.

- Duncan Kennedy, “La enseñanza del Derecho como forma de acción política”, Siglo Veintiuno Editores Argentina, Bs As, 2014.
- Felipe Pigna, “Enero sangriento: una masacre obrera conocida como la Semana Trágica”, artículo ubicado en www.elhistoriador.com.ar
- Héctor García (Director), “Relación de Trabajo”, Tomo III, Ediar, Bs As, 2013.
- Horacio Sanguinetti, en “Historia Política de la Facultad de Derecho”, Revista Todo es Historia N° 89.
- José María Rosa, “Rivadavia y el imperialismo financiero”, Peña Lillo, Bs As, 1969.
- Juan J. Hernández Arregui, “La formación de la conciencia nacional”, Peña Lillo, Bs As, 2014.
- Juan J. Hernández Arregui, “Nacionalismo y Liberación”, Continente, Bs As, 2004.
- Marcelo Koenig, “Una Constitución para todos”, Punto de Encuentro, Bs As, 2015.
- Nancy Cardinaux, Laura Clérico, Andrea Molinari y Guillermo Ruiz (coords.), “De cursos y de formaciones docentes. Historia de la carrera docente de la Facultad de Derecho de la UBA”, Dpto. de Publicaciones, Facultad de Derecho UBA, Bs As, 2005.
- Tulio Ortiz (Director), “La Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires como ámbito de formación de la clase dirigente argentina. Referentes políticos y sociales.” Cuadernillo de Enseñanza. Secretaría de Investigación, Facultad de Derecho - UBA, Bs As, 2012.
- Tulio Halperín Donghi “Historia de la Universidad de Buenos Aires” Eudeba, Bs As, 1962.

La profundización de la enseñanza del derecho: de un requisito formal a una nueva área de conocimiento académico

David M. Mosquera Schwartz

Abogado (UBA), Profesor en Ciencias Jurídicas (UBA), maestrando en docencia universitaria (UBA), doctorando en derecho (UBA), coordinador del Eje de Derecho y Marco Normativo de la Escuela de Cadetes “Juan A. Pirker” de la Policía Federal Argentina (IUPFA), Auxiliar docente “Didáctica Especial” y “Epistemología y Metodología de la Investigación” (Profesorado en Ciencias Jurídicas – UBA), profesor en nivel medio, Universidad de Buenos Aires, Ciudad de Buenos Aires, Argentina.

Resumen:

Durante décadas la capacidad para la enseñanza de los contenidos jurídicos se ha relacionado con la formación académica dentro de la propia disciplina jurídica. Con la creación de diversos espacios de formación, se ha tomado consciencia de que el conocimiento de la disciplina jurídica no garantiza el éxito en su transmisión.

Ello llevó a muchos profesores y auxiliares a cursar en algunos espacios de formación pedagógica, entre los que se encuentra Carrera Docente y el Profesorado para la Enseñanza Media y Superior en Ciencias Jurídicas en el caso de nuestra Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Asimismo, ha sido de ayuda la valoración de la formación pedagógica como un ítem de importancia para concursar por cargos docentes en la universidad.

Aun así, no se ha logrado que la enseñanza del derecho sea considerado por los profesores como un área de conocimiento académico tan valioso como la doctrina y la dogmática jurídica. Son muy pocos los profesores de derecho que investigan actualmente sobre este tema y son mucho menos aún los cursos de didáctica llevados a adelante por docentes abogados con conocimientos pedagógicos.

El presente trabajo tiene por finalidad remarcar la necesidad de desarrollo de la didáctica del derecho como una disciplina académica que permite poner en diálogo los contenidos jurídicos con el marco teórico de las ciencias de la educación. Y además, que dicho campo, en los términos de Bourdieu, requiere de la participación constante e ineludible de quienes ejercen la docencia del derecho.

Palabras clave: investigación, didáctica especial, derecho.

1.- El campo jurídico.

Para Bourdieu un campo es un espacio de lucha, comparable a un campo de batalla, en el cual distintos actores compiten entre sí. En el caso del campo jurídico, tanto los jueces, profesores, juristas y abogados compiten por quién de ellos se queda con el monopolio de decisión sobre qué es el derecho (Bourdieu, 2005).

Esta lucha se inicia principalmente en el ámbito educativo, en donde los diversos teóricos compiten para ver quien logra reproducir en los alumnos sus teorías sobre el derecho. Aprovechando la fuerza reproductiva de un tipo de enseñanza basado en la repetición y en la apelación a la autoridad, configuran los espacios simbólicos de los nuevos profesionales del derecho. Así futuros jueces, juristas, profesores y abogados terminan siendo programados para la supervivencia futura de las teorías que han aprendido durante su educación formal (reproducción).

La lucha en el resto de los espacios del campo jurídico, como en la profesión de abogado, en el dictado de sentencias y en la creación de normas jurídicas, son sólo espacios subalternos de las luchas que se ejercen en la academia. Mientras que en estos espacios subalternos los logros tienen una temporalidad corta e individual, el triunfo en la academia garantiza una mayor continuidad en el tiempo: la reproducción de opiniones en actores futuros que tratarán de inmortalizar en el tiempo dichas posiciones sobre el derecho.

¿Cómo pueden insertarse las nuevas corrientes pedagógicas en esta sombría realidad de la enseñanza del derecho? ¿Qué espacio tiene el razonamiento crítico en un campo en donde las luchas se ejercen incluso en la mente de los alumnos? Se encuentra en la enseñanza del derecho el nuevo espacio para el movimiento crítico del derecho.

2.- La importancia de la didáctica del derecho como disciplina académica.

La didáctica del derecho no sólo es una disciplina que posibilita pensar en diversas estrategias para enseñar contenidos jurídicos, sino que además pone en juego las diversas concepciones del derecho. Depende de qué se considere por “derecho” la forma en que será enseñado y qué estrategias de enseñanza serán utilizadas.

En algunas ocasiones, la forma en que se enseña contradicen las propias teorías que se pretenden enseñar: por ejemplo, profesores partidarios de las teorías críticas enseñándolas como un dogma que debe ser repetido de manera exacta para aprobar la materia, como si se tratara de una teología laica. Docentes que consideran que el derecho es una construcción social que se alimenta de las relaciones intersubjetivas que se dan en la realidad, pero lo enseñan como si se tratara de un abstracto teórico puro.

En la didáctica del derecho se produce un diálogo entre dos disciplinas: por un lado la disciplina jurídica y por otro el marco teórico de las ciencias de la educación. Es necesariamente un espacio de convergencia multidisciplinaria pero, al mismo tiempo representa el núcleo duro del mundo del derecho. A diferencia del resto de las ciencias sociales, no existe otra disciplina que requiera su transmisión entre las personas tanto como el derecho. La historia, la sociología, la antropología, no han tenido como finalidad primera la comunicación de información a otros. El derecho sin la comunicación a otros carece de sentido.

El principio de legalidad tiene, desde la existencia del mural con el Código de Hammurabi en el 1690 a. C., el sentido de ser entendido y aprendido por otros, pero no como si se tratara del conocimiento de algo externo a él, sino de algo que lo interpela como sujeto, y en especial como sujeto frente al poder. La didáctica especial del derecho explora esta cualidad de la disciplina jurídica, cuya transmisión es parte vital de la legitimidad de su propia existencia, sea cual sea la teoría del derecho a la cual se adscriba.

3.- Investigación en enseñanza del derecho y la participación de los docentes.

Para que exista diálogo entre las ciencias de la educación y el derecho requiere de aquellos que ejercen la enseñanza del derecho, de manera ineludible. Son quienes realizan esta tarea los que deben ahondar en el estudio de la transmisión de los contenidos jurídicos. Son ellos los que se encuentran en frente a las dificultades prácticas de la didáctica y quienes tienen la responsabilidad de cumplir con el contrato pedagógico. La docencia universitaria es un trabajo en equipo, por lo que los docentes a los que me refiero son tanto los auxiliares docentes como los profesores.

Esto no sólo implica la capacitación sobre ciencias de la educación de los docentes, cuya condición es esencial y primaria para iniciar una aproximación a la enseñanza del derecho. Luego de obtener los conocimientos básicos sobre esta disciplina es importante comenzar a investigar sobre esta temática, y no sólo quedarse con estos conocimientos como si se tratara del cumplimiento de un requisito formal. Esto implica un compromiso profesional por parte del

docente y la realización de su tarea de enseñanza no como un hobby, sino como su profesión misma.

La investigación en la enseñanza del derecho puede ser del tipo áulico, que implica una reflexión en la acción y sobre la acción (Stenhouse, 1991) sobre las prácticas de enseñanza que permiten una construcción más sólida y efectiva de la propuesta de enseñanza, mejorando las posibilidades de los alumnos en el acceso al objeto de conocimiento. En este aspecto, son los docentes quienes tienen mejores posibilidades de realizar este tipo de investigaciones, ya que cuentan la información privilegiada para poder realizarla, como así también el acceso directo al campo para poder explorarlo y aplicar las respuestas construidas a través de la investigación.

Otro tipo de investigación sobre la enseñanza del derecho es cercana a la sociología jurídica y a la sociología de la educación, la cual busca analizar las diversas formas de interacción entre los sujetos en el marco de la enseñanza del derecho, como así también cuáles son los contenidos efectivamente enseñados. Aquí son útiles conceptos como la “violencia simbólica”, “el curriculum oculto” y el “curriculum nulo”, “campo”, “relaciones de poder”, “capital simbólico”, entran también en juego las teorías del derecho aplicadas a lo que se transmite o a las concepciones propias de los actores que aparecen en la interacción entre ellos sobre el objeto de estudio (jurídico).

Forma parte de la investigación en la enseñanza del derecho el estudio de la gestión educativa en aspectos relacionados con el mundo del derecho: educación ciudadana de los adolescentes en escuelas secundarias, educación a las fuerzas de seguridad en materia de derechos humanos, difusión de derechos y acceso a la justicia, entre otros.

Por último, también forma parte del campo de la enseñanza del derecho el estudio de la relación entre la academia y el funcionamiento de las instituciones de administración de justicia, tanto en su capacidad de reproducción ideológica, como también en cuanto a la posibilidad de mejorar el funcionamiento de las instituciones a través de la formación de los actores que operan en ella.

Estas son algunas de las incumbencias propias de la investigación sobre la enseñanza del derecho, las cuales seguramente son mucho más amplias y alcanzan a muchos otros tipos de investigaciones y objetos de estudio.

En la totalidad de los casos anteriormente mencionados, los docentes de derecho se encuentran en una posición privilegiada para poder investigar, tanto por la posibilidad de acceso al campo empírico, como así también por la posibilidad de comprender el fenómeno social investigado

desde dentro del propio fenómeno, lo que permite estudiarlo participando en la propia cultura investigada. En este sentido es ideal para el despliegue de metodología etnográfica.

4.- La necesidad de que la investigación sobre la enseñanza del derecho tome un lugar académico relevante.

Como se viene señalando, la enseñar derecho no sólo se trata de saber crear tareas para estudiantes novatos que no todavía no pueden estudiar la disciplina con autonomía. Por el contrario, resulta tanto o más relevante que la investigación en cada una de las ramas del derecho. De hecho, mientras que muchos trabajos de juristas resultan ser la exposición de una opinión sobre el derecho, o la institución jurídica que corresponda, sin rigor científico; en la enseñanza del derecho se precisa de un marco teórico multidisciplinario aplicado a un campo empírico.

Requiere una mayor preparación investigar en la enseñanza del derecho que en las ramas jurídicas tradicionales, las cuales generalmente se encuentran muy atrasadas respecto del resto de las ciencias sociales, en especial respecto de la sociología, tanto en su metodología como en la construcción de su marco teórico. Por otro lado, muchas de las investigaciones jurídicas tradicionales son la sistematización de leyes, fallos judiciales y opiniones de los juristas, por lo que lejos de aportar conocimientos científicos sobre un fenómeno social, terminan por tratarse de materiales didácticos para sujetos que ya se encuentran introducidos a la disciplina del derecho.

La investigación de la enseñanza del derecho cumple con una función social mayor que la investigación tradicional en el derecho, ya que a diferencia de estar dirigida sólo a los sujetos que se encargan del estudio del orden normativo también trasciende a instituciones y actores por fuera de estos círculos cerrados de profesionales: la investigación sobre difusión de derechos para el acceso a la justicia tiene una capacidad de transferencia infinitamente superior a la investigación sobre la naturaleza jurídica de la hipoteca, entre otros títulos similares.

Esta relevancia no se encuentra, por lo general, reconocida en los reglamentos de concurso, y muchas veces se considera a la enseñanza del derecho como un aspecto separado de lo académico, englobado en el rótulo de “docencia”, cuando su significación traspasa sólo una práctica áulica para transformarse en una faz importante de la propia tarea jurídica.

Es tarea de los propios actores del derecho, en especial de los docentes, poder construir la relevancia académica dentro del campo jurídico de las investigaciones sobre la enseñanza del derecho, como a su vez es tarea de la universidad crear mayores espacios para que dicha actividad

sucedan. En el caso de las presentes Jornadas para las cuales se escribe este pequeño texto es uno de estos espacios para que la relevancia de la enseñanza del derecho siga creciendo.

Bibliografía:

- BOURDIEU, Pierre, *“Campo de poder, campo intelectual”*, Montessor, Buenos Aires, 2002.
- BOURDIEU, Pierre y Gunther TEUBNER, *“La fuerza del derecho”*, Siglo del Hombre Editores, Bogotá, 2005.
- GONZÁLEZ DÍAZ LOMBARDO, Francisco Xavier, *“Compendio de historial del derecho y del Estado”*, Limusa, Mexico, 2008.
- PÉREZ LLEDÓ, Juan Antonio, *“Teoría y práctica en la enseñanza del Derecho”*, en Academia, Revista sobre enseñanza del Derecho, año 5, Nro. 9, 2007, pp. 85-189.
- SEDA, Juan, *“Elementos para una didáctica especial del derecho”*, en SEDA, Juan (coord.), *“Difusión de derechos y ciudadanía en la escuela”*, Eudeba, Buenos Aires, 2012.
- STENHOUSE, Lawrence, *“Investigación y desarrollo del curriculum”*, Morata, Madrid, 1991.
- VERA VERA, Ma. Verónica e Ismael ZEBADÚA HERNÁNDEZ, *“Contrato pedagógico y autoestima”*, publicado en el Observatorio Ciudadano de la Educación.
<http://www.observatorio.org/colaboraciones/2002/CONTRATOPEDAGOGICOYAUTOESTIMA%20-%20Zebedua%2015oct02.pdf>, última visita 12/09/2015.

La producción de conocimiento en la Facultad de Derecho. Análisis del programa de incentivos a docentes investigadores de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación

José Orler y Mirta Carolina Lado Jara

Docentes de Epistemología y Metodología de la Investigación Social (Comisión 1771) del Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho, UBA.

Proyecto Decyt 1228, Facultad de Derecho, UBA. Programación Científica 2012-2014. Director: Dr. José Orler. Integrantes: Horacio Maidana; Gustavo Nozica; Verónica Walberg; Virginia Cafferata; Carolina Lado Jara; David Mosquera Schwartz

joseorler@hotmail.com, carolinaeflo@hotmail.com

Resumen

Desde el Proyecto Decyt, insumo de este trabajo; desarrollamos y comprendemos los presupuestos metodológicos elegidos en los diseños de investigación del Programa de Incentivos a Investigadores. Las metodologías o caminos a seguir en la construcción del conocimiento, se constituyen en ejes centrales que necesariamente nos conducen a la reflexión del Derecho y de sus prácticas de construcción del mismo.. Retomando nuestro objeto de estudio y profundidad de análisis de la metodologías.nos preguntamos cómo se investiga. ¿Qué técnicas se seleccionan al tiempo de investigar? En esta segunda fase, luego de sistematizar los proyectos comprendidos, profundizamos el análisis e interpretación sobre la elección de la metodología utilizada, la coherencia teórica, relevancia y su pertinencia con el objeto. La interrogación de nuestro objeto de estudio y su reflexión nos permite la búsqueda de inconsistencias.

Ante la falta de diagnósticos sistematizadores sobre el Programa, nos decidimos por un doble abordaje: ´por un lado, avanzamos con una etapa exploratoria, construyendo categorías generales que nos permitieran operacionalizarlo como variables.

Organizamos los modos de abordaje metodológico en enfoques teóricos y empíricos. Avanzando en el modo que planteaba el trabajo en enfoques sociojurídico y dogmático normativo.

Para esta fase, tomamos como universo de análisis, proyectos de investigación acreditados en el Programa mencionado, en línea temporal 2004-2012 correspondientes a nuestra unidad académica.

Palabras clave: metodología, investigación, técnicas

Introducción

¿Cómo preguntarse acerca de la naturaleza de lo que deseo investigar y la manera de abordarlo?
¿Qué cuestiones básicas los investigadores plantearon al armar su marco teórico, en este caso desde las técnicas? ¿Cómo definen los objetivos de investigación y la opción por las metodologías? ¿Qué relaciones de correspondencia pueden establecerse a partir del análisis de la metodología declarada?

Estos objetivos resultan eje del trabajo. Realizando un análisis del discurso (Van Dijk ,2009) de la parte metodológica descrita en los diseños de investigación, nos proponemos una primer mirada integral en orden a establecer las definiciones y relaciones que se suscitan. La pregunta sobre cómo se investiga en la facultad de Derecho, en el Programa de Incentivos a Docentes Investigadores da origen al trabajo. Producir conocimiento sobre las principales técnicas que se utilizan y dar cuenta de los procesamientos que prometen los datos. Planteada la tarea organizamos el objetivo en relación de ejes temáticos, comprensivos de lo que se propone describir. Si bien hemos sistematizado los 96 proyectos en una tabla de doble entrada, sus correspondencias, cruzamientos, interrelaciones, variables, enfoques, en este trabajo no vamos a aplicar la técnica cuantitativa de análisis de datos, sino por medio de la técnica cualitativa de análisis de discurso, aproximarnos a las representaciones y explicitaciones. La importancia radica en saber cómo investigamos.

Cuestiones básicas que los investigadores presentan al armar su estrategia metodológica

Se confeccionó un esquema básico de comparación en la grilla en torno a dos variables. Primero qué metodologías definen, el procedimiento de recolección de datos y el segundo lugar, cómo procesarán los datos. En algunos casos pudimos observar de nuestra unidad de análisis compuesta por 22 proyectos. Aclaramos que desde 2004 a 2012, los formularios de presentación

de proyecto han sufrido modificaciones tendientes a sintetizar las definiciones. Así: "se les pide que explique en dos carillas máximo los métodos que van a utilizar en el diseño". La minoría se ajustaba a esta síntesis, pero en su mayoría encontramos hasta seis carillas de exposición, lo cual también es un dato a la hora de evaluar la calidad, capacidad de síntesis del equipo de investigación, cuando lo que debería ser es decidirse por una o dos técnicas.

La opción por las metodologías

La metodología implica un camino, un modo de producción del dato, donde el objetivo, fin, propósito coherencia en la formulación radica en el problema, o la hipótesis de trabajo a investigar. Que ella se explicita y se formule con claridad es necesario para orientar todo el proceso, que se irá retroalimentando durante el transcurso de la labor.

Explorar las relaciones que los docentes investigadores formularon al tiempo de presentar el diseño metodológico implica, como decisión, una postura epistemológica, en términos de cómo el investigador conoce aquello que investiga y cómo construye ese conocimiento; de qué modo lo va a comprender. Entendiendo que el criterio de selección de casos constituye una cuestión teórica.

Esta planificación nos alienta a reflexionar sobre los supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos de la cultura disciplinar. Descubrir las regularidades de evidencia empírica.

Se afirma que los objetivos seleccionados se presentan en correspondencia con la teoría y la metodología que los respaldan. Es preciso preguntarnos acerca de la coherencia entre sí, esto es entre la teoría y los métodos asociados y pertinentes. Cada técnica tiene sus límites propios.

En cuanto a la parte metodológica en la minoría de los casos resultan formuladas de manera clara, coherente y precisa en no más de cinco líneas. muy planificada.

Por otra parte la mayoría de la muestra, expresó como diseño metodológico;" los objetivos, las intenciones, la finalidad, los propósitos de las normas pero no los métodos de llevarlo a cabo. Así "*se procederá al estudio*", "*el equipo está integrado por...*", se hace referencias de pertinencia a cátedras, cursos de especialización. "*Se estudiarán los procesos en el Derecho...*" *Admitiendo lo que surja...de la ley, reforma y jurisprudencia*". Se presentan bastantes flexibles o con marcos o esquemas muy amplios, sin acotar el objeto de estudio.

El recorte temporal, es un elemento fundamental del diseño que se procura abordar. Existen proyectos que sugieren investigar institutos de data Antigua, otros propenden a plantean un análisis entre varios Estados. La mayoría de los proyectos, tiene esta característica de no delimitar

más que lo que el proyecto programe su investigación.(sea bienal o trianual). Si bien se desprende que la investigación científica se apoya en el estado del arte o teorías preexistentes para formular su marco teórico, la elección metodológica también cumple una función desde el recorte temporal.

Se observan inconsistencias como " *se efectuará búsqueda de jurisprudencia de los últimos 30 años en revistas especializadas, impresas y electrónicas*". Es decir, un recorte temporal que para dos años de gestión de proyecto, resulta desproporcionado a los fines que postula. O bien la falta de recorte espacial "*la investigación iniciará con búsqueda de material bibliográfico y Jurisprudencia, Internacional, derecho .Comparado, ámbito Nacional*". Es decir, una meta tan ampliada y generalizada sin definir el tema particular. La decisión sobre la bibliografía, los marcos teóricos, los autores a consultar, debe ser planificada en la primer oportunidad de elaboración del proyecto, podrían aparecer nuevos enfoques en el curso del mismo, pero representa un punto de partida inicial.

Otra inconsistencia, que nos hace preguntarnos si el Derecho puede ser una disciplina autónoma, o dependiente de otras (Orler, 2014). Puesto que se propicia en muchos proyectos consignar la metodología cuantitativa relativa a basarse en tablas, datos estadísticos e índices de otras unidades académicas, como ejemplo para abordar una problemática particular. Relatar que se realizará un análisis estadístico como metodología a emplear y luego hacer referencia a estadísticas ya construidas: remite a dos afirmaciones: la dependencia del Derecho o la falta de conocimiento en la construcción del dato mismo, las variables, tablas, relaciones, etc. El investigador debería que relacionarse con los datos e interpretarlos.

La dogmática jurídica se halla muy presente en los diseños. Así se define la metodología como "*etapa de presentación de soluciones y recomendaciones*". Si se está llevando a cabo un análisis descriptivo del objeto de estudio, parece contradictorio que se presenten las soluciones, sino se comprende el problema primero. Resultan formulaciones más de organismos internaciones, doctrinarias o judiciales más que de otra índole de investigación social, comprensiva de la realidad.

Se destacan: el método científico hipotético- deductivo que considera que la conclusión general se halla en la formulación de las premisas. Así, se comienza por el análisis de la normativa internacional, Constitución y Tratados internaciones, o bloque de constitucionalidad hasta la normas locales. Hasta allí resulta familiar el tratamiento desde una didáctica del Derecho que todos hemos experimentado de corte tradicionalista de la cultura disciplinar.

La dogmática normativa de la metodología que sustenta se lee en afirmaciones como " *resultarán muy valiosas las clásicas teorías desarrolladas en la materia relacionadas con*" y "*En cambio el debate doctrinario se abre en torno a la posibilidad de*". Es decir, el método dogmático, se encuentra muy arraigado como metodología a aplicar en el diseño. El análisis de fuentes documentales, constituyen el insumo central en gran cantidad de proyectos. El abordaje teórico por sobre el sociojurídico de

comprender si lo que debe ser, realmente es en la realidad social, se hace desde lo dogmático normativo. Los conceptos de mayor utilización: explicar, causas, corpus relevado, norma jurídica, fuentes secundarias, Derecho Internacional, Derecho Constitucional, Derecho Comparado, fallos judiciales, jurisprudencia, causa-efecto, interpretación jurisprudencial, doctrina, y se los relacionan con conceptos y definiciones de ciencias sociales. En esta fase en concordancia con el marco teórico seleccionado (Sonia, Araujo, 2003) vamos a centrarnos en producir conocimiento sobre la sobre tres ejes fundamentales de los diseños de investigación presentados y valorarlos como un todo. ¿A qué tareas se enfocan para la producción de conocimiento los docentes?

Presentamos una síntesis de los ejes temáticos o categorías que sugerimos para un análisis cualitativo de las cuestiones más relevantes.

1- Presupuestos metodológicos o definiciones de metodología

| | | | | |
|--------------|----|---|--|--|
| CUALITATIVO | DN | T | Análisis de documentos | Análisis comparativo, cuestionarios auto-administrados |
| CUALITATIVO | SJ | T | Interpretación de textos | Análisis de textos antiguos |
| CUANTI-CUALI | SJ | T | Análisis de documentos jurídicos | Análisis comparativo |
| CUALITATIVO | SJ | E | Entrevistas, relatos de incidentes críticos, análisis de grupos de reflexión | |
| CUANTI-CUALI | DN | T | Análisis documental | Estadística |
| CUANTI-CUALI | SJ | | Entrevistas en profundidad a calificados, | Encuestas |
| CUALITATIVO | SJ | E | Análisis de documentos | Estudio comparativo |
| CUALI-CUANTI | SJ | T | Análisis de documentos | Entrevistas a informantes calificados |
| CUALI-CUANTI | SJ | E | Entrevistas en profundidad, | Análisis comparativos |
| CUALITATIVO | SJ | T | Entrevistas | Análisis comparativo |
| CUANTI-CUALI | DN | T | Análisis documental | Estudio tipificado de figuras com. |
| CUALI-CUANTI | DN | T | Análisis documental | Análisis de sentencias internac. |
| CUALITATIVO | DN | E | Análisis jurisprudencial | Interpretación de sentencias |

| | | | | |
|--------------|----|---|---|---|
| | | | | internac. |
| CUALI-CAUNTI | SJ | E | Entrevistas en profundidad | Análisis jurisprudencial |
| CUALITATIVA | SJ | E | Entrevistas en profundidad, entrevistas semi-estructuradas. | Historias de vida |
| CUALITATIVA | DN | E | Análisis jurisprudencial | Análisis comparativo |
| CUALITATIVO | DN | T | Análisis documental | Análisis comparativo |
| CUALITATIVO | DN | E | Análisis documental | Entrevistas semi-estructuradas |
| CUALITATIVO | SJ | T | Entrevistas en profundidad | Análisis documental |
| CUALITATIVO | DN | T | Análisis documental | |
| CUALI-CUANTI | DN | T | Análisis documental | Entrevistas, encuestas abiertas y cerradas, |
| CUALITATIVO | DN | T | Análisis documental | Análisis en clases. Proyectos de inv. |

Como variables de análisis construimos dos enfoques: sociojurídico y dogmático normativo. Respecto del abordaje que presentan de la problemática a investigar de 23 proyectos consultados, 11 se corresponden con análisis dogmático normativo y de enfoque teórico en su mayoría, evidenciando la tendencia a la dogmática. Sobre las metodologías CUANTITATIVA-CUALITATIVA, sólo en 6 de 22 proyectos se ha abordado la triangulación entre ambas; destacándose como las dos más relevantes: entrevistas- encuestas, análisis jurisprudencial-documentos jurídicos, análisis comparativos-entrevista-encuesta; análisis documental-estudio de tipicidad de figuras jurídicas; análisis documental-análisis en clase. Estas afirmaciones en algunos resultan consistentes y en otros a pesar de nombrar la palabra Cuantitativa, se desentienden y se pierden en análisis jurídicos.

Modo de recolección de datos o las " fuentes".

Respecto de las estrategias de recolección de datos, los investigadores acuden a multiplicidad de fuentes. Recordamos que para un trabajo científico, los métodos deben de contar con la aceptación de la comunidad científica en correspondencia con el objeto de estudio. Dado que hay

técnicas que otorgan mayor precisión según lo que se procure conocer, además de tener sus límites propios. Puede sintetizarse que asimilan fuentes de documentación con: leyes, reglamentos, cartas personales, datos periodísticos, datos de internet, fallos judiciales, jurisprudencia y se afirma "*Se incorporarán aquellos documentos que aparezcan en el proceso de indagación*". Otro esquema enfatiza: "*Construir un sistema de categorías que deberá recorrer transversalmente, los corpus construidos*" de manera que sea posible un análisis que los integre". Parecen orientarse a la técnica de interpretación de los datos, muy alentador. El trabajo interdisciplinario es otro factor a relevar por su ausencia de contenido.

Conclusión

Realizada una primer mirada de nuestras prácticas de investigación (Lista, 2008) con el objetivo bien definido de reflexionar sobre las mismas, pudimos establecer relaciones entre mayor dogmatismo jurídico y menor contenido metodológico y viceversa. La universidad se orienta en este nuevo camino. Resulta viable preguntarse ¿qué conocimiento estamos construyendo en Derecho?

- Araujo Sonia 2003, "Universidad, investigación e incentivos. La cara oscura.", Ediciones Al Margen
- 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.
- Lista C. (2008), "La investigación en la formación de los abogados. Reflexiones críticas", en "Metodología de la Investigación Científica en el campo del Derecho", Orler J. y Varela S., Edit. de la UNLP, La Plata.

La enseñanza de la ciudadanía en la escuela secundaria y las nuevas prácticas ciudadanas de los jóvenes

David Mosquera Schwartz y César Zerbini

David Mosquera Shwartz: Abogado- Profesor en Ciencias Jurídicas- Maestrando en Docencia Universitaria (UBA). Auxiliar Docente en Didáctica Especial (Facultad de Derecho-UBA), Coordinador Docente del Eje de Derecho en Escuela de Cadetes Crio Angel Pirker (Policía Federal Argentina). Docente en Escuelas Secundarias.

Cesar Zerbini:

Abogado. Profesor en Ciencias Jurídicas. Maestrando en Ciencias Sociales con Orientación en Educación (FLACSO). Profesor Adjunto de Práctica Profesional de Abogacía, Jefe de Trabajos Prácticos de Didáctica Especial y Docente a cargo Taller Módulo 3 en Carrera Docente (Facultad de Derecho, UBA). Integra los Equipos Técnicos de la Gerencia Operativa de Currículum del Ministerio de Educación de la CABA como Especialista en el área de Formación Ética y Ciudadana.

Palabras clave: Ciudadanía juvenil, Enseñanza de la Ciudadanía, Formación Ciudadana, Civismo

RESUMEN:

A partir del reconocimiento de los niñ@s y jóvenes como sujetos de derecho, se han producido cambios en las normas y las prácticas sociales y políticas que les han permitido un espacio mas amplio de ejercicio de la ciudadanía. La ley del voto joven, y la ampliación de la autonomía en el manejo del cuerpo, son algunos de los cambios normativos que amplían derechos. La actividad política de las agrupaciones estudiantiles en las escuelas secundarias adquiere volumen y visibilidad, la participación en las juventudes de los partidos políticos parece recobrar fuerza, lo que posiciona a los jóvenes como ciudadanos activos y actuales.

Frente a esta situación, es pertinente preguntarse a que sujeto político se dirige la escuela secundaria como destinatario de sus prácticas, y en que medida los contenidos, los docentes y los dispositivos los reconocen como actuales sujetos activos y actuales de la ciudadanía. La escuela secundaria construyó un discurso sobre la formación para el futuro, pensando a los jóvenes como los “ciudadanos del futuro”. Es necesario pensar de que manera las prácticas ciudadanas juveniles

son incluidas como parte de la identidad de los estudiantes, y puestas en diálogo con los conocimientos que se propone enseñar la escuela secundaria.

Este trabajo se propone abrir la discusión sobre estos temas a partir del análisis de los cambios normativos sobre la ciudadanía juvenil, y los documentos curriculares que orientan la enseñanza en la escuela secundaria.

A MODO DE INTRODUCCIÓN: JÓVENES Y JUVENTUDES

La categoría de “joven” nace en la segunda mitad del siglo XX, a partir de transformaciones en los Estados Unidos y Europa, luego de la Segunda Guerra Mundial. Cambios en los hábitos de vida, la existencia de excedentes económicos que permiten prolongar la “moratoria” de las personas antes de la adultez, la aparición del Estado de Bienestar, que genera algunas de las transferencias necesarias para evitar la incorporación inmediata al mercado laboral, cambios en los consumos culturales, y otros factores pueden mencionarse como parte de la delimitación de un nuevo grupo etario.

Su aparición como sujeto político se hace evidente a partir de la década del 1960, en movimientos y estallidos como el Mayo francés, la oposición a la guerra de Vietnam en Estados Unidos, la aparición de movimientos insurgentes y la guerrilla urbana en Latinoamérica, en los que la presencia de la juventud fue protagónica. Pese a ello, las miradas sobre la juventud oscilaron entre la culpabilización, la criminalización, o cierta identificación con la inocencia infantil.

En el plano jurídico, a partir de 1989, es reconocido el estatuto de sujeto de derecho a los niños y jóvenes. La adhesión a la Convención de los Derechos del Niño, impuso a los Estados, entre ellos la Argentina, a adecuar su legislación al paradigma de niños y jóvenes como sujetos de derecho. Este reconocimiento se ha ido materializando lentamente en cambios legislativos que fueron proponiendo una creciente autonomía de los jóvenes, levantando barreras que impedían el ejercicio de los derechos, tales como la regla de la mayoría de edad como único criterio de verificación de competencia madurativa. Dentro de los cambios legislativos que lentamente se fueron abriendo camino, podemos citar la Ley del Programa de Procreación Responsable, 25673 y su decreto reglamentario 1282/2003, que establece en su art. 4 la edad de catorce años para acceder a los servicios de salud sexual y reproductiva sin la necesidad de asistencia de los progenitores (lo cual en ese momento derogaba parcialmente las disposiciones del Código Civil de 1871 que establecía la mayoría de edad a los dieciocho años), en el plano local de la Ciudad de

Buenos Aires, el art. 5° de la ley 418, que designa a sus destinatarios como “las personas en edad fértil”. El recientemente entrado en vigencia Código Civil y Comercial de la Nación sienta el principio de la presunción de competencia para resolver sobre su propia salud a las personas mayores de trece años en caso de tratarse de intervenciones no invasivas o que no pongan en riesgo la salud, y a partir de los dieciséis años para dichos casos.¹⁹

En relación a las prácticas sociales y políticas, se verifica a partir de 2003 de un retorno de los jóvenes a la militancia y a la participación política y social. Las juventudes de los partidos se han nutrido nuevamente, el voluntariado en organizaciones sociales se alimenta fundamentalmente de la participación de los jóvenes, las organizaciones territoriales y de base son motorizadas por la energía juvenil, los centros de estudiantes se manifiestan y con ello todos los estudiantes deben posicionarse²⁰. La ley de voto joven²¹ que autoriza a votar a las personas a partir de los dieciséis años, culmina con este proceso de reconocimiento de la calidad de sujeto de derecho político y de la incorporación formal de la juventud como actor político²². Lo dicho importa además, reconocer el carácter múltiple de “las adolescencias” o “las juventudes”, con diferentes condiciones, adscripciones, culturas y prácticas sociales y políticas.²³

Cabe entonces preguntarse de que modo la escuela secundaria asume estos cambios, a la luz de que la formación ciudadana es uno de sus propósitos centrales. La preocupación por la relación de la escuela secundaria con las prácticas ciudadanas no es nueva. Tenti Fanfani y Duschatzky y Corea (2002), entre otros, problematizan cómo incide el desacople entre las experiencias de los jóvenes y la escolaridad en la construcción de la ciudadanía de estos últimos. Este trabajo se plantea la mirada frente a dos condiciones diferentes de las analizadas en los trabajos citados: la emergencia de una mayor autonomía (al menos en el plano legal) y el crecimiento de la participación juvenil, y el mandato de inclusión de la Nueva Escuela Secundaria. Ya no se trata de analizar la crisis de representación en el marco del descreimiento de que la política puede ser transformadora, ni de confirmar de que manera el dispositivo excluyente de la escuela secundaria tradicional cumple su función escindiendo los discursos escolares de las prácticas concretas, sino de analizar bajo qué condiciones es posible la inclusión de jóvenes concretos, particulares, y que portan ejercicios ciudadanos intensos. ¿Qué propuestas educativas adquieren validez en este contexto? ¿De qué manera pueden llevarse a cabo? Son algunos de los interrogantes que proponemos instalar en la discusión.

19 Código Civil y Comercial de la Nación, ley 26994, art. 26

20 Bonvillani et al, 2006

21 Ley de Ciudadanía y voto joven, n° 26774

22 Vommaro, 2008

23 Davila León, 2004

LA NUEVA ESCUELA SECUNDARIA

La escuela secundaria fue concebida en nuestro país, al igual que en la mayoría de los sistemas educativos nacionales, como un dispositivo de selección más que de enseñanza, que obedece al propósito de reclutar a los miembros de las futuras clases dirigentes. Luego de un período de escolaridad básica, que debería brindar los conocimientos y destrezas considerados necesarios para toda la población (leer, escribir, y las operaciones aritméticas básicas), accedían a la escuela secundaria las personas que iban a continuar sus estudios en la Universidad, esto es, los miembros de las élites gobernantes. En una instancia posterior, (caracterizada en nuestro país por la consolidación del Estado Nacional), la escuela secundaria selecciona los miembros de la burocracia administrativa y trabajadores del sector servicios (bancarios, administrativos).

Puede discutirse si el formato que vehiculizó estas intencionalidades subsiste luego de la implementación de la Nueva Escuela Secundaria: las evaluaciones, el sistema de acreditación rígido por año, la concurrencia obligatoria, el tipo de formación docente, y muchos otros aspectos, provocan desgranamiento y confirman el funcionamiento selectivo de la Escuela secundaria. En lo sustancial de los contenidos, el dispositivo se complementa con la pretendida neutralidad, complementando dos argumentos: el de la escuela que no excluye por razones políticas, pero sobre todo, en base a una postulación de una racionalidad liberal que se expresa como “natural”, que se autoexcluye de la discusión, apareciendo como parte del relato histórico de la constitución de la nacionalidad. Los intentos de potenciar la discusión política han sido resistidos por docentes, directivos, padres, medios de comunicación, académicos de la educación y hasta por los mismos estudiantes. Palabras como adoctrinamiento, clientelismo, ideologización, han sido utilizadas para caracterizar intentos que han ido desde instalar en la escuela posicionamientos partidarios hasta proponer la discusión sobre formas de protesta social.

Entendemos que es necesario preguntarse si esta característica de la escuela secundaria puede/debe mantenerse en tiempos de inclusión y de una profundización en las prácticas políticas de los jóvenes. Es que incluir es algo más que “obligar”, en términos de crear una escuela que entre en diálogo con las identidades juveniles, que piense a los aprendizajes como una ampliación de los horizontes de conocimiento de los jóvenes, que les enseñe a “pensar su pensamiento” y construir marcos de acción y referencia para la toma de decisiones en el ámbito de lo público. La Nueva Escuela Secundaria, al amparo de la Ley Nacional de Educación²⁴, nace bajo el signo de la inclusión, de la mano de la obligatoriedad, y se construye sobre la preocupación generalizada sobre el funcionamiento de este nivel educativo. Si la universalización

24 Ley Nacional de Educación, n° 26.606, art. 16

de la enseñanza básica se constituyó sobre un dispositivo homogeneizante que tuvo el propósito político de introyectar el componente simbólico de la nacionalidad a una población de migrantes, los tiempos y las intencionalidades políticas de la universalización de la escuela secundaria son bien distintos. En tiempos de una nueva globalización, la reivindicación de lo local y lo particular adquiere una relevancia sin la cual es imposible pensar el funcionamiento de cualquier dispositivo. Las demandas de reconocimiento y de reparación de grupos vulnerados ejercen una presión que se manifiesta a lo largo de toda la legislación y documentos del área de educación, requiriendo ser visibilizados en el currículum, la organización del dispositivo, (madres embarazadas, fines, etc).²⁵

En este contexto cabe pensar a la inclusión no ya como la incorporación a un universo simbólico formulado, sino como la llegada de nuevas subjetividades a un ámbito que les habilita la palabra y las enriquece, un espacio que de lugar al encuentro de los jóvenes, sus experiencias y sus miradas del mundo con la experiencia de la humanidad condensada en conocimientos disciplinares, un espacio en construcción permanente.

Las investigaciones muestran de que manera los estudiantes construyen sus ideas acerca del gobierno, y dan cuenta de que es la polifasia cognitiva²⁶, la que compone las múltiples experiencias a través de las cuales cada sujeto y cada grupo compone sus conocimientos sobre las cuestiones públicas. Entonces ya no se trata de pensar en “el alumnado”, “los jóvenes”, un otro impersonal y generalizado, sino poder reconocer las particularidades, las diferencias, las distintas experiencias en lo público que van constituyendo su propia subjetividad política. ¿Es posible pensar interlocutores “neutros” como parte de un encuentro genuino? La pretendida objetividad coloca a las subjetividades políticas en un plano menor, el de lo contingente, frente a la supuesta existencia de un objeto universal, fuera de cuestión, creado anteriormente, producto de la evolución del pensamiento humano, al cual los jóvenes, deben, por tanto, adherir.

LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

A partir de la conformación de la existencia de la vida de toda la humanidad bajo la organización estatal, el derecho se ha convertido en la tecnología de gobierno que encarna por excelencia este fenómeno. La “juridización” de la totalidad de nuestra existencia ha puesto a los abogados en un lugar de “veridicción” acerca de cuestiones que en la sociedad tradicional o premoderna

25 Fraser, 2006

26 Barreiro y Castorina, 2012

quedaban ligadas a la autorregulación o a la regulación de la familia, la comunidad, o la autoridad religiosa.

Es por ello que en la enseñanza del derecho se juega la transmisión intergeneracional del “core” de la gubernamentalidad, la introyección de las normas del gobierno de los otros para transformarse en el gobierno de sí mismos.

Es necesario puntualizar que las prácticas de enseñanza del derecho superan a las prescripciones curriculares: el dispositivo escuela secundaria se expresa en normas, y la vida en la institución transcurre en medio de interpretaciones, aplicaciones, excepciones, de las normas (administrativas, de comportamiento, de enseñanza). Las normas regulan desde el currículum hasta la posición de los cuerpos, desde las cuestiones laborales docentes hasta el formato de las calificaciones, las condiciones de acreditación, la regularidad. Ese paso por la vida institucional moldea fuertemente el sentido de juridicidad de los jóvenes, instaurando un modo de relacionarse con las normas, hilvanando lentamente explicaciones acerca del origen de las normas, la coerción, el incumplimiento, sus límites, la relación con la justicia y el poder. En éste sentido, la formación jurídica tiene fuerte carácter político, tanto en sus propósitos explícitos u ocultos, como en las prácticas de enseñanza.

Lo dicho en los apartados anteriores sobre neutralidad y objetividad pretendidas es aplicable a la enseñanza de lo jurídico. La enseñanza de un derecho (objeto) válido y legítimo por su misma existencia, que queda fuera de discusión, promueve la descontextualización del contenido, la pérdida de la cosa común, inhumana definitivamente la posibilidad de todo diálogo.²⁷

El reconocimiento de la politicidad de la enseñanza del derecho es el punto de partida para poder establecer diálogos con las culturas jurídicas y políticas de los jóvenes, partiendo de la forma en que los jóvenes construyen estos conocimientos en la escuela y fuera de ella.²⁸ La presentación de las temáticas como construcciones científicas- conceptuales, neutras y pretendidamente despolitizadas, presentan, al menos, dos problemas: En primer lugar no se trata de una enseñanza epistemológicamente correcta²⁹, porque niega aspectos constitutivos del campo, ya que lo jurídico es esencialmente político, desde que como dijimos antes, el gobierno por las normas forma parte de la racionalidad política de la modernidad. En segundo lugar introduce, bajo el paraguas de la neutralidad, posicionamientos concretos que son escondidos y naturalizados: principios de enunciación difusa como “seguridad jurídica”, y la correspondencia entre “derechos y deberes

27 Indart. 2010

28 Fairstein, 2012

29 Fenstermacher, 1989

ciudadanos”, presupone una toma de posición en favor de unos intereses, ideas, posiciones, por sobre otras, al mismo tiempo que esconde su historicidad y politicidad.

A MODO DE CIERRE (Y APERTURA)

Entendemos que debe cuestionarse la idea de la formación ciudadana como una formación exclusivamente hacia el futuro, porque las prácticas de los jóvenes son simultáneas al momento de su paso por la escuela. La ciudadanía debe pensarse más que como un estado, como unas prácticas sobre las cuales se construye conocimiento a lo largo de toda la vida.

La necesidad de reconocer al otro concreto, de poner en diálogo su cultura jurídica y política, de habilitar su palabra, requiere considerar esos bagajes de una manera diferente, a tono con el reconocimiento de pleno sujeto de derecho y de ciudadano completo hacia los estudiantes.

El reconocimiento de la pluralidad debe reemplazar a la pretensión de objetividad, la multiparcialidad debe ser el mecanismo que permita “suspender el juicio”, como estrategia didáctica e institucional. El reconocimiento de la pluralidad implica una valoración positiva de lo diverso, funda el respeto a la palabra del otro, da lugar a que las distintas culturas sean explicitadas, y se encuentren genuinamente. En lo concreto requiere evitar los juicios de valor, la descalificación, la minimización del pensamiento del estudiante, y una actitud de escucha activa y atenta a las ocasiones, que ponga en evidencia lo diferente, y se proponga “pensar con quien piensa”, más que “pensar a quien piensa”.

La multiparcialidad implica el uso de estrategias y recursos didácticos que permitan analizar críticamente esas culturas, modos de vivir el derecho y la ciudadanía, que refuercen el trabajo metacognitivo de los estudiantes, y les permitan poner sus ideas en contacto con la experiencia de la humanidad concentrada en los conocimientos disciplinares. Requiere la capacidad de empatizar (no adherir), comprender lo que se quiere decir, ayudar a explicitar posiciones y recomponer argumentos, reconocer la historicidad de las formulaciones, a partir de una actitud genuina de apertura.

Partiendo de que la formación ciudadana no puede pensarse solo hacia el futuro, y que la Escuela forma parte de un trayecto formativo mas amplio y que no concluye, invitamos a pensar estas cuestiones alejados del voluntarismo, a partir de análisis metodológicos sobre la posibilidad de llevar adelante este tipo de transformaciones en el dispositivo, la formación docente, y las representaciones sociales sobre el papel de la escuela secundaria y las prácticas ciudadanas

juveniles, actuales, reconociendo la responsabilidad de la escuela y sus límites como agente educador.

BIBLIOGRAFÍA

Barreiro, Alicia y Castorina, Alfredo: La investigación psicológica del desarrollo de la justicia: ¿Racionalidad inmanente o polifasia cognitiva?, Nuances: estudios sobre Educação. Ano XVIII, v. 23, n. 24, p. 35-54, set./dez. 2012, disponible en:

https://www.academia.edu/5774363/La_investigaci%C3%B3n_psicol%C3%B3gica_del_desarrollo_de_la_justicia_racionalidad_inmanente_o_polifasia_cognitiva

Bonvillani, Andrea, Palermo A., Vazquez M. , Vommaro P.: Del Cordobazo al kirchnerismo. Una lectura crítica acerca de los períodos, temáticas y perspectivas en los estudios sobre juventudes y participación política en la Argentina, en: Jóvenes, cultura y política en América Latina : algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lecturas 1960-2000 / compilado por Sara Victoria Alvarado y Pablo A. Vommaro. - 1a ed. - Rosario : Homo Sapiens Ediciones, 2010.

Davila Leon, Oscar: Adolescencia y juventud, de las nociones a los abordajes. Disponible en <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362004000200004>

Fairstein, Gabriela y otros: “La construcción de conocimientos en Ciencias Jurídicas y su valor para la enseñanza”, ponencia presentada en II Jornadas de Enseñanza del Derecho, Facultad de Derecho, UBA, noviembre 2012, disponible en <http://www.derecho.uba.ar/academica/derechoabierto/archivos/da-fairstein-La-construccion-de-conocimientos-en-Ciencias-Juridicas-y-su-valor-para-la-ensenanza.pdf>

Fenstermacher, Gary: "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza" en Wittrock, M. “La investigación en la enseñanza” Tomo 1. Madrid, Barcelona. Paidós, M.E.C. 1989

Fraser, Nancy y Honneth, Axel ¿Redistribución o reconocimiento?, Madrid, Morata, 2006

Indart, Mariano (2010). Bases sociológicas del discurso educativo tradicional, representaciones y crisis de la escuela secundaria. *VI Jornadas de Sociología de la UNLP*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata

Morin, Edgar: Los siete saberes necesarios para la educación del futuro, Unesco, 1999.

Vommaro, Pablo y Vazquez Melina: La participación juvenil en los movimientos sociales autónomos de la Argentina. El caso de los Movimientos de Trabajadores Desocupados ,Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 6(2): 485-522, 2008

<http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>