

Des-pensar la educación jurídica. Reformismo y democracia como desafíos

Por María Valeria BERROS*, Violeta CÁNAVES**, Rafael COLOMBO***, Federico CRISALLE****; Guillermo MORO*****

Resumen

Reformismo y democracia son dos procesos cuya convergencia excede la cronología de los aniversarios, en tanto ambos trasuntan un espíritu común emancipador.

Tomando como base los escritos y reivindicaciones reformistas, así como algunos pilares democráticos básicos (en términos de una democracia concebida como diálogo, como gobierno del pueblo y como respeto de las diferencias), en este trabajo indagamos en qué medida el modelo de enseñanza jurídica vigente contribuye u obstaculiza la realización efectiva de aquel espíritu emancipador.

En ese sentido, proponemos enfocar la democracia y el reformismo no sólo como grandes conquistas del pasado que merecen ser ampliamente celebra-

das, sino también como desafíos urgentes para nuestro presente y futuro.

El análisis se presenta como un intento de "des-pensamiento" (Boaventura de Sousa Santos), rechazando la naturalización de las prácticas existentes y resaltando su contingencia, en pos de generar un campo propicio para la imaginación de alternativas. Se estructura en base a cinco ejes, abocados respectivamente a las siguientes problemáticas: el silencio en las aulas, la pretensión de una enseñanza científica del Derecho, el modelo de democracia presupuesto en la formación de "abogados para la democracia", el estudio del Derecho como dimensión interna en la lucha por la transformación social y el respeto de las diferencias en las prácticas de enseñanza y recepción de conocimientos.

* Abogada; Becaria Doctoral de CONICET; Docente de la cátedra de Introducción a la Sociología de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNL.

** Abogada; Cientibecaria.

*** Estudiante de Abogacía; Ayudante alumno en la cátedra de Introducción a la Sociología de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNL.

**** Estudiante de Abogacía; Integrante CAID "Globalización y Derecho".

***** Abogado; Ayudante en la cátedra de Derecho Civil I de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNL.

Was du ererbt von deinem Vater hast, Erwirb es, um es zu besitzen.
 [Lo que has heredado de tus padres, Conquistalo tú, para poseerlo]
 Johann W. Goethe; *Faust*; Escena primera.

Introducción

La conmemoración de los 90 años de la Reforma Universitaria y de los 25 años de la recuperación de la democracia, brinda la sana oportunidad de celebrar conquistas admirables y cruciales para el destino de nuestro país. Pero también brinda la oportunidad de practicar el pensamiento crítico. De hecho, creemos que es justamente a través de un prisma (auto) crítico, propositivo y no conformista que corresponde rendir homenaje a tamaños logros conseguidos, justamente, a la vera del inconformismo y la lucha por convicciones de muchas mujeres y hombres, que conquistaron para nosotros/as la democracia y la universidad autónoma, libre y co-gobernada. En ese sentido, los párrafos que siguen pretenden sumar algunas ideas a la discusión sobre educación en general, y sobre la educación jurídica en particular, poniendo de resalto la potencia revitalizante que puede encontrarse en la huella reformista y democrática.

Un punto de creación

En estas primeras líneas, en razón de realizar consideraciones de orden general a la gesta del '18, definiremos al movimiento reformista como una construcción social heterogénea por sus múltiples tensiones internas; federal por su procedencia; y generacional por sus protagonistas.

El espacio y el tiempo en el que surge no son de extrañar. La Universidad de Córdoba representaba el refugio de la tradición clerical oscurantista frente a un contexto de Nación que comenzaba a movilizarse a partir de conquistas de orden simbólicas y materiales como fuera el sufragio universal; al tiempo que el mundo, incapaz de entendimiento, veía desarrollarse la primera guerra y la revolución rusa, entre otros hechos de igual o mayor relevancia.

Las universidades argentinas —y en especial la cordobesa— oficiaban de contraste entre *lo viejo* y *lo nuevo*. Eran el espejo de una sociedad que ya no se reconocía en él. No extraña entonces la movilización de la juventud del momento que, apoyándose en la huella de 1810, hizo suyo un protagonismo social acallado sin esperar más edad, reconocimiento y formación.

Contra la mediocridad, la imaginación; contra la herencia vitalicia, el reconocimiento público de los saberes; contra la ceguera, la realidad social, el pueblo; contra el autoritarismo irracional, la democracia; contra la indolencia, el compromiso.

Al repasar la historia del movimiento, resalta como desafío no caer en la idealización romántica que de él mismo hicieran muchos de los reformistas. Del mismo modo, resulta ultrajante pensar este hito como una mera reforma de estatutos. Es por ello que emerge como necesario proponer un hilo conductor a los principios de “...*autonomía, gobierno tripartito paritario, asistencia libre, docencia libre, régimen de concursos y periodicidad de cátedra, publicidad de los actos universitarios, bienestar estudiantil, extensión y orientación social universitaria, libertad de juramento...*” (Ciría, A. y Sanguinetti, H; 1986: 36).

Encontramos dos aspectos destacables de la construcción reformista que le dan un sen-

tido social profundo y reconocen, al mismo tiempo, sus propios límites. Su vocación democratizadora en un doble sentido: Uno obvio, más simple, –aunque no por ello menos innovador– consistente en reconocer a los/as estudiantes una centralidad en el escenario de la comunidad educativa no concebido hasta entonces. De ello deriva su incorporación en paridad con los demás claustros al gobierno universitario. El otro, acaso más opaco, acaso incompleto, representado por la vocación social en la producción de saberes.

También nos parece importante que la construcción reformista, sus hechos históricos, su acción, fueron una práctica pedagógica en sí misma. En este sentido, apuntamos como trascendente la relación con el poder instituido de los reformistas. El movimiento se apropió desde sus prácticas mismas, de aquello que proclamaba para la universidad: capacidad decisoria de todos los actores involucrados en un marco de democracia representativa; vinculación entre el saber y el hacer; demolición de los muros que separaban la realidad social de los universitarios. Estas prácticas gestaron, entre la clase obrera y el estudiantado, una relación de enorme trascendencia para gran parte de la historia argentina del pasado siglo.

Noventa años después, la realidad se presenta como una suerte de antagonismo a aquellas consignas. Las líneas que siguen, pretenden cuestionar la dinámica inercial de la propuesta educativa de las últimas décadas, recuperando el proyecto emancipador que inspirara la acción creadora de 1918.

Una crisis de imaginación

La actualidad cuestiona en buena medida la efectividad de la propuesta reformista. Más allá del devenir histórico de nuestro país, la crisis de la ciencia moderna, del Estado-Nación y de la democracia representativa⁽¹⁾ muestran hoy la crisis del proyecto moderno en su conjunto y en particular, las limitaciones del reformismo.

A su vez, su carácter heterogéneo implicó en los últimos 30 años una colonización del sistema de co-gobierno por el sistema político-partidario, trocándose la heterogeneidad propia de la reforma (que albergara en su seno a facciones conservadoras, junto con facciones de izquierdas) por acuerdos partidarios disociados de programas pedagógicos-científicos.

La Ley de Educación Superior de 1995, votada por el Congreso de la Nación aunque diseñada en los despachos del Banco Mundial, más allá de ser un claro ejemplo de un localismo globalizado⁽²⁾, una de las muestras de la incapacidad del sistema universitario para construir de manera colectiva una propuesta de política de estado para la educación superior argentina.

El rompimiento de la alianza obrero-estudiantil, llevada a cabo por los sucesivos golpes de Estado, las crisis internas de los partidos políticos y la creación del binomio inclusión/exclusión a partir de la más aberrante desocupación diseñada por el proyecto neoliberal, transformaron lo que era un “derecho de todos” en un “servicio para algunos”.

⁽¹⁾ Entendemos estos procesos como simultáneos y de una interrelación indiscutida, lo cual tomamos de la tesis de Boaventura de Sousa Santos. Ver su obra “Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia”.

⁽²⁾ Tomamos esta categoría analítica de la obra de Boaventura de Sousa Santos. Ver especialmente sus obras: “La globalización del derecho. Los nuevos caminos de la regulación y la emancipación” y “A globalizacao e as ciencias sociais”.

Un desafío para la imaginación

La deuda social que caracteriza nuestro tiempo representa una agenda a resolver casi de modo excluyente, al espectro de las fuerzas progresistas. La deuda, consiste en el incumplimiento de las promesas de emancipación social traídas por el proyecto de la modernidad. La desnutrición infantil, la desocupación estructural, la pobreza, la ruptura de todas las redes de contención social imperantes antes del neoliberalismo, obligan a imaginar nuevas estrategias de construcción. En este sentido, el rol de la universidad en el marco de la “era de la información” (Castells, 2001) y el “conocimiento”, parece de una obviedad enorme.

La pregunta que surge entonces es ¿qué universidad? La historia se nos ofrece llana indicando el camino que tomaran los reformistas del '18.

El camino que nos propone no es la repetición dogmática de palabras sin sentido. Nos propone la ardua tarea de la imaginación. Si la democracia representativa moderna no es suficiente para garantizar por sí los consensos sociales, habrá de diseñarse, experimentarse, otro nuevo y complementario dispositivo institucional que garantice acuerdos a partir de procesos participativos.

En el seno mismo del movimiento reformista encontramos huellas que nos permiten repensar el presente desde la alternativa emancipatoria⁽³⁾. Democratizar aún más la democracia (Santos, 2004) en el doble sentido reformista: a nivel de gobierno universitario y a nivel de saberes construidos en función de mejorar la calidad de vida de la sociedad.

Los acuerdos colectivos, plurales, heterogéneos que nos propone como desafío el presente, son –nuevamente– una práctica pedagógica en sí misma que promueven otra relación con el poder (con el de cada quien y con el poder colectivo).

Plan del artículo

La convergencia entre reformismo y democracia excede la cronología de los aniversarios. Ambos procesos convergen en un espíritu común emancipador, y es plausible exigir que el modelo educativo de la Facultad de Derecho esté orientado al fortalecimiento y desarrollo de ese espíritu común.

Tomando como base los escritos y reivindicaciones reformistas, así como los principios democráticos (en términos de una democracia concebida como diálogo, como gobierno del pueblo y como respeto de las diferencias), indagamos a continuación en qué medida el modelo de enseñanza jurídica vigente contribuye u obstaculiza la vigencia efectiva de esas banderas.

Lo hacemos desde distintos ejes, abordando problemáticas concretas que resuenan sobre el conjunto de un proyecto educativo del que somos parte. El hilo conductor de todos los ejes es una “práctica de des-pensamiento”⁽⁴⁾.

⁽³⁾ Cuando hacemos referencia a la idea de emancipación nos enrolamos en la tesis que opone regulación / emancipación elaborada por el sociólogo Boaventura de Sousa Santos quien afirma “...El paradigma de la modernidad es muy rico y complejo: tan susceptible de variaciones profundas como de desarrollos contradictorios. Se asienta en dos pilares: el de la regulación y el de la emancipación...” (Santos, 2003:52).

⁽⁴⁾ La idea de “despensar” la tomamos del sociólogo Boaventura de Sousa Santos quien hace referencia a la posibilidad de “despensar el derecho” (p.186) en su obra “Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia”, Editorial Desclé de Crouwer S.A. Bilbao, 2003.

Contra el silencio en las aulas

“*En el aire pendía un silencio sepulcral*” (Eisenstein, 1982: 15)⁽⁵⁾. Trasladado al espacio físico del aula en las Facultades de Derecho esta expresión es por demás representativa. Leámosla nuevamente: “En el aire pendía un silencio sepulcral”. Es el silencio de una cripta, es el silencio que flota trémulo mientras, curiosamente, una voz recorre al unísono cada uno de los rincones del aula. Esa voz es, ciertamente, responsable de ese “silencio sepulcral”. Esa voz, “la” voz, es la única, solitaria pero señorial voz de el/la docente que concentra y monopoliza el *poder de discurso* y el *saber del discurso jurídico* (precisaremos estas dos ideas más adelante).

Los/as estudiantes sólo “deben” escuchar y tomar apuntes; en el mejor de los casos “pueden” llegar a realizar intervenciones. Hasta aquí llega la idea de participación en este cuadro. Participar es escuchar, participar es “tomar apuntes” de cara a los exámenes finales, participar es *intervenir* (en el más atrevido de los casos). La forma más difundida de intervención es mediante la realización de una *pregunta*. La *intervención* es, generalmente, una *pregunta*. Estas *intervenciones/preguntas* solo pueden ser formuladas con referencia a los términos del discurso impuesto por “la” voz de el/la docente. Entonces, se puede *intervenir/preguntar* pero la *intervención/pregunta* no es tal. Asimismo, *intervenir/preguntar* trae como consecuencia *interrumpir* el monólogo jurídico de “la” voz autorizada.

Conociendo que con *intervenir/preguntar* se habrá de paralizar la exposición de “la” voz, esta *intervención/pregunta* debe reunir, en lo posible, una serie de condiciones como ser: a) debe estar íntimamente vinculada a los temas de exposición; b) debe ser lo más calificada posible tanto procedimental como legalmente; c) debe ser, básicamente, breve y concreta; y d) debe ser, valga la redundancia, una *pregunta* o debe culminar en una pregunta en sentido estricto.

De esta manera, *intervenir* se transforma en *preguntar*. Y como *preguntar* deriva en *interrumpir*, antes que *interrumpir* es preferible aguardar tímidamente hasta el final de la clase. Es en ese momento donde es posible hacer *preguntas*. El guión que describe el funcionamiento de la clase así lo determina: es un “guión de hierro” pues es muy difícil de modificar.

Cualquier persona que lee estas líneas podrá objetar esta descripción y argumentar seguidamente que muchos/as docentes estimulan la participación de los/as estudiantes en clases. Estamos de acuerdo. Ahora: ¿de qué participación estamos hablando? Plantearnos este interrogante, nos obliga a retroceder aun más y agregar: ¿Qué entendemos por participar en clase? ¿Qué significa ser un/a estudiante participativo/a? Participar en clase: ¿es una actitud valorada en forma positiva o negativa?⁽⁶⁾. Con ello nos proponemos a regresar a las preguntas sencillas. Esta actitud se puede rastrear en pensadores como Jean J. Rousseau (a mediados del siglo XVIII) y fue recientemente reivindicada (poco más de doscientos cincuenta años después) por el sociólogo portugués, Boaventura de Sousa Santos (Santos, 2003: 63). Regresar a las preguntas sencillas, a esas preguntas que pueden parecernos elementales (a tal punto que consideramos absurdo contestarlas, siquiera formularnoslas), nos puede llevar a “... *iluminar*;

⁽⁵⁾ Esta es la expresión que inspiró al cineasta ruso Sergio Eisenstein para una de las escenas de su película “El acorazado Potemkin” (1925).

⁽⁶⁾ En una investigación empírica desarrollada durante el año 2007, por algunos de los autores de este trabajo, pretendimos escapar al “sentido común crítico” y explorar algunos de estos temas mediante entrevistas semi-estructuradas a estudiantes de la Práctica Profesional Final de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional del Litoral. En el apartado final del trabajo, hemos investigado algunos aspectos de la participación en clases (Cánaves, Colombo, Moro, 2007).

de modo nuevo, nuestra perplejidad...” (Santos, 2003: 63). Por otra parte, formular preguntas elementales puede llegar a ser mucho más radical y crítico puesto que nos impulsa a volver sobre nuestros pasos, nuestros caminos, nuestros recorridos exploratorios previos⁽⁷⁾.

En síntesis: hasta que el/la docente no arriba al aula, la clase no comienza; cuando la clase comenzó, hay que hacer silencio; cuando la clase termina es posible *preguntar*. Hemos desagregado entonces, algunas prescripciones de este guión (hacer silencio, tomar apuntes, escuchar, no interrumpir). Entendemos sin embargo, que uno de ellos es central: el *silencio* en el aula.

Es posible identificar –en una enumeración para nada taxativa–, algunos componentes que contribuyen a la generación de silencio en el aula:

- a) La fuerte asociación entre Derecho y ley: estudiar la carrera de Derecho implica sumergirse en las grandes obras de la codificación legal, en tanto prolijas sistematizaciones de normas jurídicas formales, en tanto colecciones lógicas y ordenadas de lo que dicen los/as legisladores/as⁽⁸⁾. El derecho se conoce, memorizando los cuerpos legales vigentes. Así, no es posible indagar acerca del contexto social, económico y político que dio nacimiento a las leyes (Cardinaux y Clericó, 2005). En consecuencia, para participar en clase hay que manejar el discurso legalista y eso ya supone un importante escollo hacia la libertad de pensamiento.
- b) Como consecuencia de lo primero, la elaborada disociación entre derecho y política, entre derecho y sociedad, entre derecho y cultura. Esto deriva en la imposibilidad de formular juicios “políticos” o siquiera “emocionales” ante determinados temas/problemas o incluso discutir sobre lo que regula una ley⁽⁹⁾. Al mismo tiempo, parecería que el único derecho existente y válido es el derecho estatal (Santos, 2003). Los juicios de valor y las meras opiniones no tienen cabida al interior del aula.
- c) La idea de “el” libro de estudio como texto sagrado, como glosa de lo que las leyes dicen

⁽⁷⁾ En palabras del poeta norteamericano Thomas Stearns Eliot: “We shall not cease from exploration / and the end of all our exploring / will be arrive where we started/ and know the place for the first time” (“Little Gidding” en “Four Quartets”). Está “ética de la exploración permanente” debe leerse junto al “regreso a las preguntas sencillas” propuesto por Santos: explorar, volver sobre nuestros pasos, arribar al lugar desde donde emprendimos nuestro viaje y que creíamos conocer, volver a preguntarnos por aquello que nos parecía obvio, evidente, irrelevante, para poder renovar nuestra “perplejidad” y explorar con “sensatez y sentimientos”.

⁽⁸⁾ Hace unos años, Tessio Conca y Bossio lo expresaban en estos términos: “... El docente que adopta este estilo trabaja muy apegado a la ley, describiendo, analizando y argumentando en torno a ella...” (Tessio Conca y Bossio, 2002, 172). Se reproduce de esta forma una suerte de “escolaridad para la exegesis”, en el sentido de toda aquella estrategia pedagógica que tiene sus primeros y últimos fundamentos en los textos legales (Cánaves, Colombo, Moro, 2007). Naturalmente esto refuerza el “guión de hierro”: “... El mensaje (de él/la docente) aparece como un extenso discurso que en muchos casos sólo se interrumpe al concluir la clase y suele continuarse en la siguiente, sin solución de continuidad. Es un discurso elaborado y expresado por el profesor, dicho ante los alumnos de manera casi ininterrumpida. La intervención de éstos suele ser percibida como una molestia, no sólo por el docente, sino por los mismos compañeros de clase, quienes tienden a sancionar negativamente las intervenciones de otros alumnos, con expresiones verbales y gestos de disgusto. Estos comportamientos refuerzan el monólogo y la no participación. El mensaje aparece así como un guión prefijado que estructura las relaciones y de alguna manera las determina, en el marco de un ritual compartido, en el que el docente aparece como el dueño indiscutido del discurso...” (Tessio Conca y Bossio, 2002, 172; Carcova, 2004, 51) De esta manera, la enseñanza jurídica así planteada en el espacio del aula, está bien altivamente dispuesta a normalizar y disciplinar. Como señala Foucault: “... Inscribiéndose en el corazón de la práctica de la enseñanza una relación de vigilancia, definida y regulada...” (Foucault, 2003, 181). Todas aquellas desviaciones (como ser una pregunta sobre, por ejemplo, los aspectos políticos que giran alrededor de la sanción de una ley) compete a la penalidad disciplinaria en tanto inobservancias que no se ajustan a las reglas (Foucault, 2003, 184).

⁽⁹⁾ Esta disociación tiene sus fundamentos en la “razón jurídica” en tanto fortaleza impenetrable, en tanto muralla que repele las respuestas emocionales y los juicios de valor (Kennedy, 2001: 379). Siguiendo a Young (2003) podemos decir también, que la “razón jurídica” es canibal, pues devora todo aquello que sirva a su propia lógica interna; es a su vez, bulímica, pues expulsa todos aquellos residuos no acordes con su sistema. No se permitió siquiera prohibirles la entrada pues al elegir deliberadamente devorar todo, conserva aquello que sirve a sus fines y devuelve despectivamente “el resto”, los desechos al exterior.

y como instrumento fundamental para poder aprobar el examen en tanto reproducción de una “hermenéutica autorizada” y que proviene de la dogmática jurídica⁽¹⁰⁾. Entonces, si muchas de las respuestas pueden ser “descubiertas” (acríticamente) en “el” libro recomendado, no hay necesidad de preguntarse o de dudar de la formación que se nos imparte.

d) La estructura arquitectónica del aula y la disposición de los objetos (objetos entre los cuales están los/as estudiantes). Todas las miradas convergen en él/la docente; esas miradas se dirigen desde los/as estudiantes que están sentados e inmóviles a él/la docente, generalmente de pie, con potestad para movilizarse. Las aulas son recreaciones teatrales en donde se monta una escenografía ceremoniosa y solemne (muchas veces con claros vestigios monástico-clericales): atril, pizarrón, cómodos sillones individuales con respaldo, escritorio sobre rampas, bancos fijos. El refuerzo como se ve, es arquitectónico y de disposición de los objetos (Foucault, 2003)⁽¹¹⁾. Como describe críticamente Kennedy “...es humillante sentirse temeroso e inseguro de sí mismo, especialmente cuando lo que crea la inseguridad es la manera en que está estructurada el aula, que parece al mismo tiempo una familia patriarcal y un enigma kafkiano” (Kennedy, 2001: 376).

e) La relación unidireccional entre el/la docente y los/as estudiantes (Cardinaux y Clericó, 2005). Esto se debe, en parte, a la posición diferenciada del claustro docente dentro del aula (“la” voz de la autoridad, “la” voz del saber experto). Esta autoridad cosifica y objetiva a los/as estudiantes como aquellos sujetos profanos que requieren ser “formados” y en consecuencia, sujetados.

f) Finalmente, el ya mencionado poder de monopolio sobre “el discurso” y sobre “el saber jurídico”. El derecho, en el ámbito de la educación jurídica “...se materializa como discurso, esto es, como un proceso social de producción de sentidos (...) es lo que la ley dice que manda, pero también lo que los jueces interpretan, los abogados argumentan, los litigantes declaran, los teóricos producen, los legisladores sancionan o los doctrinarios critican...” (Cárcova, 2004: 51). Sin embargo y como ya observamos anteriormente, las interacciones e intercambios al interior del aula son desiguales. Y en eso consiste la definición de poder que sostiene Santos: “...Cualquier relación social regulada por un intercambio desigual (...) Es una relación social (...) porque su persistencia reside en la capacidad que tiene de reproducir desigualdad...” (Santos, 2003: 303). En estos intercambios desiguales se inserta el saber/conocimiento y la forma en que éste está distribuido por los operadores del campo jurídico. Estos operadores detentan un saber específico que se reside “...no solo el conocimiento técnico que poseen sino también en el desconocimiento correlativo del lego” (Cárcova, 2004, 54).

En sus “prácticas concretas”, los componentes mencionados nos conducen por senderos no del todo homogéneos. Sin embargo, es sabido que forman parte del mismo proyecto

⁽¹⁰⁾ En “el” libro es posible encontrar todas las respuestas a los problemas que se presenten. Es un “proveedor teórico singular” que no invita al pensamiento crítico aunque tiene la notable “virtud” de calmar las angustias ya que, esta ordenado en lo conceptual, en relación al programa de estudios y en relación al método de él/la docente (Cánaves, Colombo, Moro, 2007).

⁽¹¹⁾ La disposición de los objetos suele delinear diferencia e identificación de los sujetos involucrados. Como en una obra de teatro, con su guión, sus luces, el único protagonista es él/la docente; los/as estudiantes solo están presentes para ver y escuchar las exposiciones magistrales. Imaginemos un aula repleta. Todos/as los/as estudiantes sentados esperan que el/la docente arribe al aula para que comience la clase. Hay mucho bullicio y charla en ese momento. Súbitamente, entra el/la docente y el bullicio comienza lentamente a disminuir. Comienza la clase. Durante su “sustanciación” la escenografía descripta permanece estática, sin posibilidad de modificarse. El cuadro general es fijo e inmóvil (Cánaves, Colombo, Moro, 2007). Remitiéndonos a Shakespeare, la aparición de él/la docente en escena puede ser descripta en esta reflexión interna del Rey Macbeth acerca de la fugacidad de la vida: “Life’s but a walking shadow, a poor player / That struts and frets his hour upon the stage / And then is heard no more: it is a tale / Told by an idiot, full of sound and fury / Signifying nothing”.

hegemónico: el de construir, al interior de las facultades de derecho, un modelo de educación jurídica liberal. En este último sentido, Gordon, Cardinaux y Clérico plantean que son tres los modelos que reproducen este proyecto y funcionan en la clave de una economía mixta: a) El de aprendices practicantes; b) el de enseñanza del Derecho positivo; y c) el de enseñar a los estudiantes a “pensar como abogados” (Gordon, 2004; Cardinaux y Clérico, 2005).

Pero volvamos al silencio.

Es a partir del *silencio* que podemos establecer un marco estructural que permita por un lado, caracterizar, describir (como lo intentamos hacer más arriba) y por el otro, proponer alternativas. Algunas de esas alternativas sobre las que queremos reflexionar giran en torno a la Reforma Universitaria de 1918 y en particular, a uno de sus principales referentes: Deodoro Roca.

En la pequeña exploración que realizamos a continuación, se podrá observar cómo los pensadores de la Reforma fueron quebrando cada uno de estos seis aspectos (y quizás algunos otros) que contribuyen al silencio en las aulas.

En el texto “La juventud Argentina de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica”, mas conocido como el “Manifiesto Liminar” de la Reforma Universitaria de 1918 (en adelante ML) se pueden identificar importantes referencias a algunos de los temas trabajados.

Como ya se sabe, la Reforma del 18 y el ML miran hacia América y no hacia Europa: “...*¡Crear hombres y hombres americanos es la recia imposición de esta hora!*...” (Roca, 2007 [1918]: 29). Pensar una Universidad desde América y para América supone alejarse de los procesos de traducción e importación europea, los llamados “*viajes culturales*” (Sozzo, 2006: 358-384). Aquí se rompe con un primer silencio: el silencio de América Latina pues “...*La reforma universitaria de Córdoba genera en ese periodo un paso altamente significativo en la construcción de una opción nacional y popular que ejercerá amplia influencia en América Latina...*” (Argumedo, 2004: 56).

El segundo silencio que comienza quebrarse es aquel que se deposita en la idea de autoridad. Porque los reformistas se dirigían contra un modelo de autoridad, contra un modelo de universidad. La universidad anterior a la reforma no era más que un “...*triste espectáculo de la inmovilidad senil...*”. Al interior de ella, se concentraba el “...*viejo reducto de la opresión clerical...*”. En un discurso pronunciado durante un banquete, Deodoro Roca decía: “...*La universidad representaba el embrutecimiento metódico, la corrección de todo entusiasmo, el ajusticiamiento de toda renovación...*” (Roca, 2007 [1918]: 60).

Sin embargo, para avanzar contra la autoridad no bastaba un cambio en los estatutos o una modificación en las leyes. Para los Reformistas de 1918 hacía falta mucho más que eso pues, la mutabilidad legal no resolvía el problema: “...*La revolución que ha comenzado, yo creo, no estaría satisfecha, con una ley solamente, porque, como enuncia la recordada frase de Nelson, éstos son más que problemas de leyes: son problemas de almas...*”. (Roca, 2007 [1918]: 30)

Junto a esta crítica el ML reclamaba otra forma de ver la educación al interior de las universidades. Dice el Manifiesto: “...*Si no existe vinculación espiritual entre el que enseña y el que aprende, toda enseñanza es hostil y por consiguiente infecunda...*”. La vinculación espiritual a la que hacen referencia no es más que aquella en donde exista amor, pasión, en suma, sentimientos alrededor de los que se enseña y aprende.

El dogmatismo, la memorización de textos, la “inmovilidad senil” y la “opresión clerical” contribuían al “embrutecimiento” de juventudes que eran constantemente asfixiadas y más aún, silenciadas: “...*El chasquido del látigo sólo puede rubricar el silencio de los inconscientes o de los cobardes...*”. Este “chasquido” no fue suficiente ante la insurrección que habría de producirse.

En efecto, los jóvenes de la Reforma se animan a desobedecer y hacen sonar el “alarido barbárico” evocado por Walt Whitman⁽¹²⁾. Dejan de pedir, dejan de solicitar, olvidan la resignación y deciden transitar de una “acción conformista” a una “acción rebelde” (Santos, 2003: 34)⁽¹³⁾. Esto está claramente expresado en los textos de la Reforma: “... *La juventud ya no pide, exige que se le reconozca el derecho a exteriorizar ese pensamiento propio en los cuerpos universitarios por medio de sus representantes. Está cansada de soportar a los tiranos. Si ha sido capaz de realizar una revolución en las conciencias, no puede desconocerle la capacidad de intervenir en el gobierno de su propia casa...*”. Decía Deodoro Roca dos años más tarde: “... *Un día, los jóvenes, inquietos de hondas y lejanas inquietudes, sintieron un asco invencible. ¡Abrieron las puertas y tomaron lo suyo, sin pedirselo a nadie!*...” (Roca, 2007 [1920]: 53)⁽¹⁴⁾.

Unos meses después de darse a conocer el ML Roca decía: “... *Y entonces, esos recios y bravos muchachos fueron contra la universidad, contra la iglesia, contra la familia, contra la propiedad y contra el Estado. Había estallado la revolución de las conciencias...*” (Roca, 2007 [1918]: 60). En esta frase existe una especial cercanía a los planteos de corte marxista que relacionan la teoría con la praxis. En la tesis nº 11 de las “Tesis sobre Feuerbach” (1845) Marx afirma: “... *Los filósofos se han dedicado a contemplar el mundo de distintas maneras, de lo que se trata es de transformarlo...*” (Marx, 1994 [1845]: 232).

La que había sido una “conquista de la vida interior” debía trasladarse a una conquista de la vida exterior o dicho más apropiadamente, una conquista de la vida material/real⁽¹⁵⁾. Esa conquista se materializa con la insurrección, con la toma de la asamblea a mano de los reformistas.

Encuentros y desencuentros en la enseñanza “científica” del Derecho

La Reforma Universitaria tuvo como uno de sus principales estandartes de lucha la reivindicación del lugar de la ciencia en la Universidad. Ese estandarte se elevó contra una tradición inveterada de enseñanza dogmática, controlada, sin espacio para la investiga-

⁽¹²⁾ En el fragmento nº 52 de su “Canto a mí mismo” el poeta norteamericano Walt Whitman dice: “I sound my barbaric yawp over the roofs of the world”. Esta frase es utilizada en una grandiosa escena de la película “La sociedad de los poetas muertos” (Peter Weir, 1989).

⁽¹³⁾ Los reformistas, al mismo tiempo que deciden sublevarse, deciden también hacerse responsables: “... Los actos de violencia, de los cuales nos responsabilizamos integralmente, se cumplan como en el ejercicio de puras ideas. Volteamos lo que representaba un alzamiento anacrónico y lo hicimos para poder levantar siquiera el corazón sobre esas ruinas. Aquellos representan también la medida de nuestra indignación en presencia de la miseria moral, de la simulación y del engaño artero que pretendía filtrarse con las apariencias de la legalidad. El sentido moral estaba oscurecido en las clases dirigentes por un fariseísmo tradicional y por una pavorosa indigencia de ideales...” (ML, 2007 [1918], 21). Sin embargo aclaran: “... La sanción moral es nuestra, el derecho también. Aquellos pudieron obtener la sanción jurídica, empotrarse en la ley. No se lo permitimos. Antes de que la iniquidad fuera un acto jurídico, irrevocable y completo, nos apoderamos del salón de actos y arrojamos a la canalla, solo entonces amedrentada, a la vera de los claustros...” (ML, 2007 [1918], 22).

⁽¹⁴⁾ Vale la pena recordar una escena final de la película “Queimada” (1969) de Gillo Pontecorvo: Sin William Walker (Marlon Brando) se dirige hacia el lugar donde José Dolores (Evaristo Márquez) está detenido mientras espera su ejecución capital. Walker le corta las amarras y le dice “Vete, eres libre”. Dolores –que observa altivamente esta acción– se niega a la fuga “permitida” por Walker diciendo que la libertad no es algo que alguien te concede pues “... la libertad es algo que se toma...”.

⁽¹⁵⁾ Esta relación entre Roca, Marx y el Marxismo se refuerza en expresiones como las que siguen: “... A costa de infinitos dolores la rebeldía surgió en el campo proletario” (Roca, 2007 [1920], 53). El movimiento obrero, el trabajador asalariado, el proletariado constituyen los sujetos precursores de la insurrección pues supieron alumbrar la llama de la civilización y el pensamiento libre...” (Roca, 2007 [1920], 54-56). Continúa diciendo Roca ya reproduciendo el esquema de estratificación marxista: “Mientras subsista la odiosa división de clases, mientras la escuela actual –que sirve cumplidamente a esta división– no cambie totalmente sus bases, mientras se mantenga la sociedad moderna constituida en república de esfuerzos que, como dice Xenius, tiene por ley común la material producción, el lucro por la recompensa, las universidades seguirán siendo lo que son (...): fábricas de títulos, o vasta cripta, en donde se sepulta a los hombres que no pueden llegar a ser hombres...” (Roca, 2007 [1920], 54-55).

ción libre y la generación de conocimiento independiente del escrutinio censor de las autoridades eclesiásticas y políticas. Como enfáticamente lo dicen los reformistas en el ML, “... los métodos docentes estaban viciados de un estrecho dogmatismo, contribuyendo a mantener a la universidad apartada de la ciencia y de las disciplinas modernas. Las lecciones, encerradas en la repetición interminable de viejos textos, amparaban el espíritu de rutina y de sumisión. Los cuerpos universitarios, celosos guardianes de los dogmas, trataban de mantener en clausura a la juventud, creyendo que la conspiración del silencio puede ser ejercitada en contra de la ciencia...”. Frente al panorama claramente hostil de estas universidades convertidas en “casas mudas y cerradas”, la ciencia “pasa silenciosa o entra mutilada y grotesca al servicio burocrático”.

Los reformistas detectaron en esta hostilidad hacia la investigación científica uno de los bastiones centrales del “antiguo régimen” educativo. La ciencia moderna, portadora de un *ethos* en el que el argumento privilegiado para respaldar una verdad es el de los experimentos y las teorías⁽¹⁶⁾, y no ya el de los dogmas religiosos ni el de las tradiciones morales, resultaba un enemigo estratégico del poder conservador—siempre reacio a la libre discusión de ideas y a la secularización del conocimiento—. Resultaba, también, un aliado natural de las pretensiones transformadoras de los jóvenes del ‘18.

El encuentro de la universidad argentina con la ciencia no puede menos que celebrarse como una de las victorias más importantes de la Reforma. Sin embargo, en lo que respecta a la enseñanza del Derecho, ese encuentro se produjo al costo de importantes desencuentros, que arrojan severas dudas sobre lo positivo del saldo para las sucesivas generaciones de abogados y abogadas, así como para la sociedad en su conjunto.

El desencuentro entre Derecho y política

Uno de los caracteres propios de la idea moderna de ciencia es su neutralidad. Esta neutralidad se expresa, entre otros aspectos, en la forma de abordar el objeto de estudio. Un abordaje “científico” es un abordaje libre de prenociones, objetivo, y sobre todo, distinto de la evaluación que el objeto pueda merecer. De esta manera, la ciencia moderna se constituye alrededor de una estricta separación entre *descripción* y *evaluación*.

En el caso del Derecho, un enfoque de este tipo repercute sobre la elección misma del objeto de estudio. Pues, ¿qué objeto puede estudiar “científicamente” una ciencia del Derecho? La respuesta más obvia sigue siendo la misma: el Derecho positivo, el Derecho *que es*⁽¹⁷⁾. Así, la ciencia del Derecho se constituye en una disciplina que estudia los textos legales, los interpreta y sistematiza.

Para los fines de este apartado, lo que vale la pena notar es que la necesidad de construir un saber jurídico acorde al paradigma de la ciencia moderna, y como tal enseñarlo en la Facultades de Derecho, condujo a una identificación entre objeto de estudio y Derecho positivo que marginó la consideración política de las normas. Esta colonización del Dere-

⁽¹⁶⁾ Este *ethos* es desgranado por un sostenedor actual del ideal de la ciencia moderna en catorce características principales del conocimiento científico: es fáctico, trasciende los hechos, es analítico, especializado, claro y preciso, comunicable, verificable, metódico, sistemático, general, legal, explicativo, predictivo y abierto (vid. Bunge, Mario; *La ciencia. Su método y su filosofía*; Sudamericana; Buenos Aires; 2005; pp. 21-48).

⁽¹⁷⁾ Sobre este trasfondo, Julius von Kirchmann espetó la frase que lo inmortalizaría: “... Tres palabras rectificadoras del legislador, y bibliotecas enteras se convierten en basura...”. Esta frase—sin dudas simplificada, y tal vez poco feliz—ha recibido el escarnio de varias generaciones de juristas. Otros autores, sin embargo, consideran que más allá de la frase, el trabajo de Kirchmann sirve para echar luz sobre el estado actual de la supuesta “ciencia” del Derecho. Ver Haba, Enrique, “Kirchmann sabía menos... ¡pero vio mejor!”, *DOXA*, 14, 1993, pp. 269-317.

cho por la ley se aprecia nítidamente en el diseño del Plan de Estudios de la carrera, que va adherido como una rémora a los instrumentos legales: una materia para la Constitución Nacional, una materia para la Ley de Sociedades comerciales, una materia para la Ley de Concursos, seis materias para las seis grandes áreas del Código Civil, etc.⁽¹⁸⁾. Como bien lo dice Martín Böhmer en otro trabajo, “...si el objetivo es decir lo que los textos (códigos, leyes, doctrina) dicen y entenderlos, entonces la enseñanza se vuelve una actividad descriptiva: los estudiantes deben saber y entender de la manera más clara posible el contenido del sistema legal...” (Böhmer, 2007: 45). En este modelo, el/la docente se posiciona neutralmente frente a los materiales jurídicos (sistematizados por la ciencia del Derecho) y los transmite a los/as estudiantes.

Esto vendría a realizar el ideal weberiano de la enseñanza científica, según el cual la función docente debe limitarse a la transmisión del conocimiento, y no infectarse de elementos valorativos o políticos que distorsionen el proceso de aprendizaje. Según Max Weber, corresponde adherir “...a la afirmación de que en las aulas no debe entrar la política...” (Weber, 1989: 124), pues el verdadero maestro “...no deberá imponer desde la cátedra ninguna posición determinada, ya sea directamente o a través de sugerencias...” (Weber, 1989:125). Y es que “la cátedra académica no es lugar para demagogos o profetas. Al demagogo y al profeta se les dice: Salgan a la calle y hablen públicamente a todos. O sea, en un lugar donde se puedan hacer críticas. En el aula el que habla es el profesor y los oyentes deben guardar silencio. Es una total falta de responsabilidad por parte del profesor aprovechar la circunstancia de que los estudiantes, para seguir su carrera, están forzados a asistir a las clases del profesor, en las que no se les puede hacer críticas. La misión del profesor consiste en servir a los estudiantes con sus conocimientos y su experiencia científica” (Weber, 1989: 126)⁽¹⁹⁾.

Más allá del problema general del silencio del aula (tratado en el anterior párrafo), estas afirmaciones del gran sociólogo alemán nos plantean dos líneas de indagación específicas: 1) ¿Podemos hablar de una ciencia del Derecho tal que pueda ser enseñada de acuerdo a esta “ética de la neutralidad”?; 2) Del hecho de que el/la docente no deba inculcar sus convicciones personales a los/as alumnos/as, ¿se deriva que “la política no debe entrar en las aulas”?

1) El tipo de saber que los juristas han cultivado a través de los siglos es lo que se conoce como “dogmática jurídica”. En palabras de Aarnio, la dogmática es definida como “...el estudio del contenido de las reglas (normas) jurídicas y del orden sistémico de aquellas...” (Aarnio, 1991: 46-47), esto es, una actividad que tiene que ver con la interpretación y sistematización de las normas⁽²⁰⁾. La cuestión de su científicidad no ha merecido un vasto debate, aún no zanjado, y que por motivos de espacio no corresponde retomar aquí. Simplemente anotamos que es claro que, si la dogmática jurídica ha de ser considerada “científica”, ello ha

⁽¹⁸⁾ Vid. Böhmer, Martín F. (comp.), *La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía*; Barcelona: Gedisa; 1999; p. 16.

⁽¹⁹⁾ En el mismo sentido, más adelante, afirma Weber: “El profesor con vocación para aconsejar a la juventud y que se ha ganado la confianza de ésta debe hacer su labor en la relación personal con sus alumnos. Y si se siente tentado a comprometerse en las luchas entre las concepciones del mundo y las opiniones partidarias, debe hacerlo fuera de la universidad, en la calle, en los periódicos, en las reuniones, en asociaciones, donde sea. En efecto, resulta demasiado cómodo exhibir la firmeza de las propias opiniones en un lugar donde los oyentes, y posibles oponentes, están condenados al silencio” (Weber, 1989: 133).

⁽²⁰⁾ Aarnio, Aulis; *Lo Racional como Razonable*; Centro de Estudios Constitucionales; Madrid; 1991; pp. 46-7. En una obra posterior, el autor finés se expresa en similar sentido: “La dogmática jurídica clarifica el contenido de las normas jurídicas válidas y las reformula como una unidad sistémica. En referencia a estas tareas, es una práctica establecida hablar de la doble función de la dogmática jurídica: interpretar y sistematizar el Derecho” (Reason and Authority. A Treatise on the Dynamic Paradigm of Legal Dogmatics; Dordrecht; UK; 1997; p. 75).

de tomar en cuenta que la misma carece de experimentación, observación, capacidad predictiva, y varios otros rasgos típicos de lo que usualmente se sindicó como “ciencia”. Es más, la dogmática no participa del razonamiento teórico propio de las ciencias, sino del razonamiento práctico⁽²¹⁾. Durante el siglo XX, ha habido numerosos intentos de construir modelos de epistemología jurídica de acuerdo a los cuales la actividad de los juristas pudiera ser “científica”⁽²²⁾. Sin embargo, su eco en la práctica real de la disciplina ha sido casi inexistente. La carrera por obtener el “halo de prestigio y aprobación” (Nino, 2001) de la ciencia para la dogmática jurídica ha sido tan apasionada como fútil⁽²³⁾.

Desde nuestra perspectiva, siendo el estatus científico del Derecho –en el mejor de los casos– tan endeble, su enseñanza objetiva y neutral puede ser menos un tributo a la honestidad científica que un guiño a una ideología que ha logrado históricamente cristalizarse en leyes. La neutralidad puede ser una forma de tomar partido. Se trataría –utilizando el expresivo oxímoron del politólogo David Held– de una *neutralidad parcial* (Held, 1992:143): enseñar el Derecho asépticamente, como un conjunto de elementos técnicos y ordenados, haciendo abstracción de su filiación e implicancias político-ideológicas, es una forma velada de tomar partido por un discurso dominante, que se ha impuesto a través de múltiples luchas por el poder social.

2) Estamos de acuerdo con el rechazo de Weber al “adoctrinamiento” docente. Las aulas no son tribunas para discursos políticos o arengas morales que el alumnado deba receptor pasivamente. Con lo que no estamos de acuerdo, en cambio, es con el encuadre general de la situación que hizo este pensador. Pues para Weber, dado que en las aulas los/as alumnos/as –posibles oponentes– “están condenados al silencio”, dado que “en el aula el que habla es el profesor y los oyentes deben guardar silencio”, usufructuar ese monopolio del discurso educativo para el adoctrinamiento político resulta poco menos que aberrante, correspondiendo entonces que el/la docente se limite a transmitir conocimientos, al margen de su propia subjetividad. Si ese es el panorama, es claro que todo aquel enemigo del dogmatismo y de la opresión deberá estar del lado de Weber⁽²⁴⁾. Pero sólo *si ese es el panorama*.

A nuestro modo de ver, el desafío reformista llega a nuestros días como un deber de rebelarse contra el panorama mismo en el que los/as estudiantes están condenados al silencio mientras el/la docente monopoliza el discurso pedagógico⁽²⁵⁾. Se trata de reformular la dicotomía weberiana: en vez de *transmisión neutral del conocimiento científico vs. adoctrinamiento*

⁽²¹⁾ Para ampliar respecto de esta idea: Munné, Guillermo J.; “Quién Pudiera ser Positivista. Los Modelos de Ciencia Jurídica y el Debate Actual sobre el Positivismo Jurídico”, en *Universitas, Revista Jurídica de la Universidad Carlos III, Madrid, 2005*.

⁽²²⁾ Algunos de los intentos más notables fueron los de Hans Kelsen (*La Teoría Pura del Derecho*; UNAM; México; 1979; Trad. Roberto Vernengo), Alf Ross (*Sobre el Derecho y la Justicia*; Eudeba; Buenos Aires; 1997; Trad. Genera Carrió) y Carlos Alchourrón y Eugenio Bulygin (*Introducción a la Metodología de las Ciencias Jurídicas y Sociales*; Astrea; Buenos Aires; 1975).

⁽²³⁾ Dice Guillermo Munné: “...Por mi parte, me sumo a quienes ven la obsesión por el status científico de una disciplina como una estrategia de poder. El carácter científico de una disciplina otorga un importante prestigio a quienes la practican y aumenta las posibilidades de avanzar en las instituciones universitarias y organismos científicos, avance que incluye el problema del poder en la gestión institucional y los recursos económicos disponibles para el desarrollo de la actividad en cuestión...” (Munné, Guillermo J.; op. cit.).

⁽²⁴⁾ Esto es evidente en el caso de los reformistas del ‘18. Recuérdese sino aquella notable sentencia del Manifiesto Liminar, ya referida en el párrafo anterior: “...El chasquido del látigo sólo puede rubricar el silencio de los inconscientes o de los cobardes. La única actitud silenciosa, que cabe en un instituto de ciencia es la del que escucha una verdad o la del que experimenta para crearla o comprobarla...”.

⁽²⁵⁾ Vid. Lista, Carlos A. y Brígido, Ana María; *La Enseñanza del Derecho y la Formación de la Conciencia Jurídica*; Sima Editora; Córdoba; 2002; pp. 31-62.

político, la dicotomía clave es *monopolio del discurso pedagógico por el docente vs. construcción dialógica del conocimiento entre docente y estudiantes*. Si este último es el panorama, entonces ya no es necesario expulsar de las aulas los elementos políticos y valorativos en favor de una supuesta “ciencia” del Derecho. Por el contrario, se torna imperativo reinsertar aquellos elementos en un proceso educativo ya no vertical y definitivo sino horizontal y abierto, en el que el Derecho puede reencontrarse con la política sin desencontrarse con el conocimiento.

El desencuentro entre Derecho y problemas sociales

En el marco del concierto de las distintas disciplinas científicas, el Derecho debió construir su especificidad. Es decir, ¿qué es lo específicamente “jurídico”, que amerita una ciencia que lo estudie particularizadamente? La respuesta tradicional a este interrogante es, de nuevo, “la ley”. Pero el estudio de la ley puede hacerse de muchas maneras. La opción tradicional – y aún vigente – en la Facultades de Derecho, es la de la “dogmática jurídica”.

Más arriba nos hemos referido en general a la dogmática. Aquí, otra característica de esa disciplina que conviene retener es su total desapego respecto de las técnicas de investigación de las ciencias sociales. En opinión de Gonzalo Sozzo, esto se relaciona con el ya mencionado proceso de construcción de la especificidad de lo jurídico al interior del sistema educativo y de investigación, donde la dogmática intentó – con dudoso éxito – edificarse a imagen y semejanza de las ciencias naturales, de espaldas a las técnicas propias de las ciencias sociales (como el análisis cualitativo de textos). Ese proceso de construcción de la especificidad ha llevado al Derecho, según este autor, a una situación paradójica: “...por un lado, ha acumulado un gran capital social, cultural y simbólico, pero al mismo tiempo este proceso por el cual logró esta posición de relativo poder que implicó un alejamiento y ajeneidad de las ciencias sociales lo ha colocado frente a la imposibilidad de acceder al sistema de investigación que se encuentra vigente en las ciencias en general, e incluso a confinar a las ciencias sociales a una posición de campo periférico en los espacios jurídicos – o directamente a expulsarlas – lo que impide la interdisciplina con ellas que es la posibilidad más cierta que aquel posee de producir primero un salto epistemológico, y luego a una transformación de sus discursos y prácticas de modo de contribuir más decididamente al debate y solución de los problemas sociales...” (Sozzo, 2006).

El relegamiento de las ciencias sociales al interior de las Facultades de Derecho es un fenómeno claramente perceptible en cualquiera de ellas. En el caso de nuestra FCJS, el Plan de Estudios incluye materias como Introducción a la Sociología, Economía Política, Ciencia Política e Historia Institucional Argentina. Sin embargo, distintas cuestiones coadyuvan a que estas materias se ubiquen en una situación claramente “periférica” respecto al núcleo duro o “centro” jurídico. Estas cuestiones pueden dividirse en formales y materiales. Las formales son aquellas que tienen que ver con la construcción institucional del Plan de Estudios. Las materiales son aquellas que se aprecian partiendo de la premisa de que otros factores – además de la previsión formal de asignaturas – influyen sobre el peso específico que se asigna a cada una de ellas en el proceso de aprendizaje, y que a su vez eso puede influir en la construcción o consolidación de una determinada imagen de “lo jurídico”. En este caso, se trata más bien de dimensiones simbólicas (actitudes de los/as docentes, comentarios de los/as compañeros/as, tipos de lenguaje adoptados, tipos de problemas tratados, énfasis distintos en la exigencia, etc.), que van gestando, a la par del plan de estudios formal, lo que con acierto Reisman llama “un plan de estudios de los pasillos”²⁶.

⁽²⁶⁾ Reisman, Michael: “El diseño del plan de estudios: para que la enseñanza del derecho continúe siendo efectiva en el siglo XXI”, en Böhrer, Martin F. (comp.), *La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía*; Barcelona: Gedisa; 1999; p. 111.

Respecto de las cuestiones formales que llevan a la periferización de las materias de ciencias sociales, corresponde anotar que estas materias son pocas, que están planteadas como disciplinas “en sí mismas” (no vinculadas directamente al Derecho) y que se ubican en su totalidad sólo en el “Ciclo Inicial” de la carrera. Respecto de las cuestiones materiales corresponde anotar al menos las siguientes dos: a) partiendo de la base de que no hay una determinación *a priori* sobre la carga “social” de cada materia, sino que la misma depende del modo en que se enseñe, advertimos que la manera dominante –pretendidamente científico-técnica– de enseñar las materias “jurídicas” sub-incluye la consideración de las herramientas que aportan las ciencias sociales, y al hacerlo, las neutraliza, presentándolas como “notas de color” o meros “adornos”, nunca con potencialidad específica para integrarse al conocimiento jurídico; b) en el nivel de la jerarquización simbólica entre los/as estudiantes, las materias “no normativas” del Ciclo Inicial son percibidas sólo como aportes para la “cultura general”, no para la formación específicamente jurídica. Y esta percepción de los pares, repercute sobre la idea que cada uno/a va formándose sobre el asunto, homogeneizando el fenómeno de periferización. En el anterior trabajo de campo ya mencionado, concretamente sobre este punto, los/as interrogamos sobre cuál consideraban que era el aporte de estas materias no normativas. El 100% respondió que “aportaban a la cultura general del estudiante” (en detrimento de otras opciones como “Aportan un conocimiento útil para el ejercicio de la profesión”). Se advierte claramente que, desde la perspectiva estudiantil el modelo de enseñanza dominante ha sabido construir, lo central, lo imprescindible, lo propiamente *jurídico*, que siguen siendo las materias normativas. Las restantes –parafraseando a López Medina– sólo hacen a la erudición necesaria que *esas cuestiones* parecen aportar a cualquier profesional culto (López Medina, 1999).

Una consecuencia de gran importancia de este fenómeno de marginación de las ciencias sociales, es el distanciamiento entre los “problemas jurídicos” y los “problemas sociales”. Los problemas jurídicos que se tratan en las clases de la Facultad de Derecho son típicamente abstractos. Las problemáticas sociales que constituyentes, legisladores/as y otros actores públicos han pretendido regular a través de normas jurídicas llegan sólo como un eco difuso, lejano y prescindible al estudio de esas normas. Los/as estudiantes de Derecho deben aprender lo que las normas dicen, cómo se relacionan unas con otras (según algunos dogmáticos de renombre), y en el mejor de los casos, lo que la jurisprudencia (*id est*, la Corte Suprema o algún otro Tribunal institucionalmente relevante) ha dicho sobre ellas. Es claro que un profesional que recibe esa formación difícilmente podrá concebir que los problemas sociales sean parte de su actividad específica. La idea que cobra fuerza es la del abogado como consultor técnico a disposición de clientes (ver parágrafo siguiente). Por cierto, el resto de la sociedad también percibe y comparte esta auto-comprensión de los juristas, lo que se evidencia en el rol marginal desempeñado por los abogados *en cuanto* abogados en la discusión de la cosa pública.

Tal vez convenga clarificar a qué nos referimos con “problemas sociales”. Pues en el entendimiento habitual de la educación jurídica figura la idea de que la abogacía es una herramienta para la resolución de conflictos. Y en tanto “el conflicto” puede verse como un “problema social”, podría pensarse que en realidad es ilusorio el desencuentro entre Derecho y problemas sociales que estamos trabajando aquí.

A nuestro modo de ver, la idea de la abogacía como herramienta de resolución de conflictos merece pensarse un poco mejor. En primer lugar, es por todos sabido que el litigio judicial –*locus* característico del servicio abogadil– en la enorme mayoría de los casos

no resuelve sino que agrava los conflictos que lo motivan. El aumento de la litigiosidad no puede ser visto como un mejor procesamiento de las diferencias entre los individuos, sino como uno peor. En segundo lugar, si de cualquier manera ese es el “rol social del abogado”, no está muy claro en qué sentido la actual educación jurídica nos brinda las destrezas necesarias para desempeñarlo. La insistencia en la memorización de conceptos, caracteres, institutos y otras abstracciones, con prescindencia casi total respecto de las cuestiones fácticas, y una escasa formación práctica, parecen conspirar directamente contra el desarrollo de las capacidades necesarias para ser un buen “consultor técnico” y un agente eficiente de resolución de conflictos.

Por fuera de este esquema, lo que nos preocupa destacar es que la pretensión de cientificidad (y, por tanto, no-politicidad) de la educación jurídica, sumada a la manera particular en que la dogmática jurídica construyó su especificidad como disciplina (*id est*, de espaldas a la ciencias sociales), han devenido en una expulsión del pensamiento social transformador de las preocupaciones propias del/de la estudiante que quiere formarse en Derecho. Problemas abstractos (problemas de palabras, definiciones de institutos, enumeraciones de caracteres, formalidades necesarias, etc.) ocupan la preocupación memorística del/de la estudiante, y no así la posibilidad de aprender la técnica jurídica como una herramienta para la imaginación y traducción en diseño institucional de soluciones progresistas para las urgencias sociales.

De lo que se trata, en definitiva, es de *recuperar la educación jurídica como una práctica emancipadora*, interpelada permanentemente por y conectada conceptualmente con las problemáticas de la sociedad en un determinado contexto geográfico e histórico.

Para decirlo con un ejemplo: creemos que la aberración de la pobreza extrema en un mundo cada vez más rico⁽²⁷⁾, no puede ser indiferente en la agenda formativa del estudiante de Derecho. No se puede seguir sosteniendo un esquema donde las materias de estudio se estipulen correspectivamente a los cuerpos normativos (vid. *supra*). *¿Es que la mirada jurídica no existe antes de que haya una ley a la que mirar?* Si aún no tenemos consagrado textualmente un derecho a ser liberado de situaciones de pobreza extrema —o, como lo llama el Nobel de Economía Amartya Sen, un “derecho a no tener hambre”⁽²⁸⁾— ¿significa que los abogados y las abogadas en formación no tienen nada que decir al respecto? Nosotros creemos todo lo contrario. Como dice Roberto Mangabeira Unger, debemos recuperar para el análisis jurídico su vocación principal en una sociedad democrática: guiar a los ciudadanos en el intento de imaginar futuros alternativos y en la discusión sobre ellos (Unger, 1996). La imaginación jurídica debería estimularse⁽²⁹⁾ para, por caso, conceptualizar la pobreza extrema (la falta de atención sanitaria básica, de alimentación, de vivienda, de educación básica) como una violación de derechos humanos y diseñar instituciones jurídicas que permitan un aporte concreto y emancipador al “conflicto sobre los términos básicos de la vida social” (Unger, 1996). Por eso es fundamental espabilar al Derecho de su cómoda abstracción pseudo-científica, y reencontrarlo con los problemas sociales que nunca debieron dejar de ser su norte.

⁽²⁷⁾ Vid. entre otros Alegre, Marcelo; *Extreme Poverty in a Wealthy World: What Justice Demands Today*, en Pogge, Thomas (ed.); *Freedom from Poverty as a Human Right. Who Owes What to the Very Poor?*; Oxford University Press; New York; 2007; pp. 237-54.

⁽²⁸⁾ Sen, Amartya K.; *El derecho a no tener hambre*; Universidad Externado de Colombia; Bogotá; 2002; Trad. Everaldo Lamprea Montealegre.

⁽²⁹⁾ Corresponde tener presente aquello que decía Cornelius Castoriadis: “No es lo que existe, sino lo que podría y debería existir, lo que necesita de nosotros” (Hecho y por hacer. *Pensar la imaginación*; Eudeba; Buenos Aires; 1998; p. 99).

El desencuentro entre Derecho, pensamiento crítico e imaginación jurídica

Todo lo que hemos venido diciendo sobre la relación entre el Derecho y la ciencia dentro del sistema educativo, constituye un marco consistente con un modelo de enseñanza que pone el acento en la transmisión / recepción de “conocimiento” jurídico, en el cual hay poco o ningún lugar para el desarrollo del pensamiento crítico. Nuestra tesis aquí es que el (fallido) intento de “doble purificación” de la ciencia jurídica respecto de la política y de las ciencias sociales⁽³⁰⁾ ha empobrecido claramente la práctica de esa disciplina, así como los horizontes de su enseñanza. En la medida en que las normas y categorías dogmáticas están allí para aprenderse y reproducirse con mayor o menor detalle en los exámenes, y no para evaluarse o repensarse, el pensamiento crítico de los/as alumnos/as se torna poco menos que irrelevante. Siempre que puedan desarrollar al menos los rudimentos de cada punto del programa, su éxito curricular está asegurado. Pensar críticamente sobre lo que se dice, en el mejor de los casos, no aporta más que –de nuevo– una nota de color, y en el peor, puede resultar desventajoso si acaso llega a importunar al/a la docente de turno⁽³¹⁾.

Esta enseñanza “del Derecho como es”, con total exclusión “del Derecho como podría ser” –según la bella frase de Owen Fiss⁽³²⁾– está en línea con la idea de un Derecho despolitizado construido de espaldas a las ciencias sociales, a la que ya hemos hecho referencia. En este sentido, la enseñanza tradicional del Derecho funciona ideológicamente como un artefacto *reificador* de ese Derecho que se enseña.

Según Mark Warren, corresponde ubicar a la *reificación* en el grupo de los que llama “mecanismos ideológicos”, junto a la *disimulación* o enmascaramiento y la *justificación*. Se trata de borrar la contingencia de determinadas situaciones mostrándolas como naturales, inevitables: “...*Las ideologías pueden naturalizar o reificar lo que, de hecho, son condiciones históricas, convencionales y/o políticas de las disposiciones existentes. Las reificaciones identifican mal los orígenes causales de fenómenos sociales de manera tal que estos resultan removidos del ámbito de la acción política posible...*” (Warren, 1989: 512). Este mecanismo contribuye a generar la experiencia de *inevitabilidad de lo existente*. En el caso del discurso jurídico, ese es un punto clave: la enseñanza del Derecho como un sistema de normas fundamentalmente lógico y ordenado, centrada en la resolución de problemas abstractos más que vinculada a los problemas sociales en clave de traducción y emancipación, favorece la percepción de sí mismos que tienen los/as estudiantes como aprendices de reglas con cuya reformulación o cambio nada tienen que ver, a la vez que inhibe la posibilidad de una auto-percepción como activistas para la reforma social (desde el Derecho).

⁽³⁰⁾ Ver Kelsen, Hans; op. cit.; cap. 1.

⁽³¹⁾ Es importante notar aquí una posible objeción. Y es que podrá decirse que el/la estudiante poco tiene que criticar, si todavía “no tiene elementos suficientes para formarse un juicio”, y que entonces lo que corresponde es darle los instrumentos técnicos tal y como se viene haciendo desde hace décadas, y luego esperar que el/la estudiante forme, eventualmente, su juicio crítico. Esta objeción capta una parte de la verdad: es irrazonable abogar por un criticismo disparatado e infundado. Es necesario “estudiar”, profundizar los conocimientos, para poder participar de un debate crítico enriquecedor. Pero lo que la objeción oculta es que este indefinido diferimiento de la instancia crítica corre el riesgo de ser perpetuo. Pues, ¿cómo pensar críticamente sobre el Derecho después de haber internalizado durante “los años de formación” una manera totalmente a-crítica de pensar sobre él? (sobre esto volveremos en el siguiente parágrafo). De algún modo, la objeción que rechazamos se parece mucho a ese argumento liberal en favor del modelo capitalista de acumulación, según el cual el desarrollo de un país se mide por el crecimiento de su economía, el cual después produciría un supuesto “efecto de derrame” sobre los más necesitados. El aumento permanente y exponencial de la pobreza a pesar del también permanente y exponencial crecimiento económico está allí como refutación contundente de la conveniencia de seguir acumulando (conocimiento/divisas) y esperando.

⁽³²⁾ Es el título de uno de sus libros más renombrados: *The Law as it Could Be* (New York University Press, USA; 2003).

Al reificar el contenido de la enseñanza del Derecho, el discurso jurídico dominante remueve del “ámbito de la acción política posible” la transformación del mismo. En palabras de Alicia Ruiz: “... *El drama social no debe aparecer. Los enfrentamientos de interés opuesto y contradictorio no deben ser mostrados. Cada vez que su potencia fracture el gran discurso censor, éste deberá repararse sin hacerse cargo de su herida traumática, para lo cual habrá de decir algo acerca de lo que es, pero poniéndolo en un lugar diferente. Si las luchas obreras obligaron a reconocer el derecho de huelga y la organización sindical, habrá de incorporárselos, pero distanciándolos rápidamente de su origen. Su historia comienza aquí, recién aquí, en el exacto momento de su juridización...*” (Ruiz, 2006: 216). Al borrar el origen conflictivo y contingente de las normas y principios, su *evaluación y cambio* queda fuera de la agenda: lo que corresponde al/la estudiante es conocer esas normas y principios, aprenderlos, memorizarlos si es posible.

A nuestro modo de ver, una de las reformas más urgentes que necesita la educación jurídica es la de abandonar la pasividad del modelo de transmisión/recepción, y en su lugar fomentar *un modelo de versión/evaluación*. En este último modelo, no se trata por supuesto de abolir la figura del/de la docente, ni de obviar las múltiples e importantes elaboraciones técnicas de la dogmática y la jurisprudencia. De lo que se trata es de abandonar la idea de un conocimiento *ya producido*, que *ya está* en los libros (muchas veces, en “el” libro) y que en clase se transmite simplificado y explicado, que los/as estudiantes deben apuntar puntillosamente⁽³³⁾ y luego reproducir con la mayor precisión posible en el examen. En cambio, toda esa información se brindaría en clase *a modo de versión*, esto es, sin ocultar la contingencia histórica, política y valorativa de los constructos técnicos que se transmiten, sin ocultar que *podrían ser de otro modo*. Como diría Santos, esta información deja de ser *tópico* (algo que se acepta de por sí, que no se discute), para ser *argumento* (algo que debe ser defendido con buenas razones frente a otras posturas posibles) (Santos, 2003). Esto, complementado con ejercicios prácticos e invitaciones serias a incorporar críticas, evaluaciones y propuestas en la instancia examinadora, contribuiría a visibilizar la posibilidad de un debate allí donde ahora hay aceptación inerte. A visibilizar la necesidad de imaginación jurídica allí donde ahora muchas veces impera la repetición a-crítica.

Abogados y abogadas para la democracia, pero, ¿para qué democracia?

Proponemos aquí efectuar una reflexión, a partir de la elaboración de algunos interrogantes, acerca de la posibilidad de repensar la idea de “*revolución de las conciencias*”, contenida en el ML de la Reforma Universitaria, a la luz de una valoración crítica sobre algunas características del ejercicio profesional de los/las abogados/as, considerando, asimismo, su carácter de “agentes monopolizadores del discurso jurídico”.

En este sentido, nos planteamos analizar si en el ejercicio de la profesión se traducen algunas características revestidas por la formación de los/las abogados/as. Pensar si un perío-

⁽³³⁾ Hacia 1808, Goethe le hacía decir a Mefistófeles: “... Cinco horas tendréis cada día; a toque de campana entraréis en el aula. Si previamente os habéis preparado y estudiado bien los apuntes, veréis luego mejor que no dice nada el maestro que no esté ya en el libro; pero, no obstante, os aplicaréis a escribotear como si os dictara el propio Espíritu Santo...” (Johann W. Goethe; Fausto; Aguilar; México; 1991; p. 795. Trad. de Rafael Cansinos-Assens).

do formativo que potencie en mayor o menor medida el diálogo y que potencie en mayor o menor medida la capacidad crítica, contribuye a generar profesionales más o menos preparados para el diálogo y la reflexividad respecto de sus propias prácticas.

Cuando remitimos a la mencionada noción de “revolución de conciencias”, lo hacemos pensando en que dicha “conciencia” –al referirnos a los/las profesionales del Derecho– podría resignificarse a la luz de la función social de la abogacía, a partir de la emergencia de aportes, invenciones y prácticas de carácter emancipatorio. Se trata de realizar un recorrido desde la monopolización del discurso jurídico hacia un escenario de diálogo y de capacidad de efectuar traducciones de demandas sociales, que otorguen al derecho un carácter creativo y, por qué no, emancipador.

En este contexto, nos preguntamos acerca de si los modelos de formación de abogados/as asignan algún tipo de relevancia a elementos que posibiliten la construcción de alternativas al “modelo de profesional” edificado a partir de la dualidad abogado litigante/juez⁽³⁴⁾. Y, por otro lado, nos interrogamos acerca de la posibilidad de pensar alternativas insertas dentro mismo de los componentes de la referenciada dualidad.

Como disparador de estas indagaciones, partimos de algunos datos provenientes del trabajo de investigación, llevado a cabo por parte de algunos de los autores del presente artículo⁽³⁵⁾, en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional del Litoral. El mismo se basó en una serie de entrevistas a alumnos avanzados de la carrera de Abogacía de la mencionada unidad académica, que estuvieran desarrollando la “Práctica Profesional”⁽³⁶⁾, en las que se preguntaba acerca de la distribución de posibilidades que tiene un abogado/a al egresar de la Universidad, lo cual arrojó los siguientes resultados: “...a.- *Abogado/a litigante o profesional liberal* (100%), b.- *Mediación* (0%), c.- *Trabajar en el Poder Judicial* (41,17%), d.- *Trabajar para empresas* (18,75%), e.- *Abogado de interés público* (0%), f.- *Docencia* (5,88%), g.- *Carrera Política* (18,75%), h.- *Investigación* (11,76%)...”. Cabe destacar que los/las entrevistados podían seleccionar más de una opción de entre las planteadas.

De lo expuesto, se destaca la invisibilidad/poca visibilidad de algunas de las alternativas (abogado de interés público, mediación/docencia, investigación) en cuanto a las posibilidades de desarrollo profesional de parte de los/as entrevistados/as como futuros/as profesionales del derecho, que quedan opacadas por la duplicidad abogado litigante/juez. Todos/as los/las entrevistado/as refirieron al ejercicio de la profesión liberal, siendo ésta la única posibilidad que reviste tal característica en la muestra tomada.

Ahora bien, lo que cabe preguntarse es cuál es el modelo de profesional que busca formarse. Una posibilidad está dada por la generación de profesionales contruidos a partir de una lógica inspirada en el individualismo y el acriticismo respecto del derecho, conside-

⁽³⁴⁾ Cardinaux, Nancy y Clérico, Laura sostienen que los dos modelos principales de formación jurídica se definen a la luz de dos grandes perfiles profesionales: el abogado litigante y el juez, en “Formación docente universitaria y su relación con los “modelos” de formación de abogados” Academia. Revista sobre enseñanza del derecho en la Universidad de Buenos Aires. 2005.

⁽³⁵⁾ “La educación jurídica por dentro: una exploración crítica a partir de entrevistas con estudiantes avanzadas/os de la Universidad Nacional del Litoral” Autores: Violeta Cánaves, Rafael Colombo, Guillermo Moro. Presentando en el Congreso de Sociología Jurídica de 2007 en la FCJS, UNL.

⁽³⁶⁾ “...La muestra debe contextualizarse en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional del Litoral localizada en la ciudad de Santa Fe (Distrito La Capital). En esa facultad se halla instrumentado el “Taller de la práctica profesional final (interna). Se trabajó durante el segundo cuatrimestre del año 2007 con los/las estudiantes de los cursos dictados. El universo total de alumnos/as regulares de las 2 comisiones asciende a un total de 68. la muestra recogió entrevistas en 17 casos, lo que representa un 25% del total...” (Fragmento del trabajo de investigación ya mencionado).

rándolo como algo que “se encuentra dado”. Otra posibilidad, es partir de la introducción de destrezas vinculadas al diálogo y a la capacidad crítica, lo cual se condice en mayor medida con la idea de un abogado preparado para la democracia, a quien se le facilite la tarea de edificar, en torno a su práctica profesional, una práctica democrática. Asimismo, un/a abogado/a que “des-piense” el derecho como un conjunto de postulados que viene impuestos, sino que pueda criticar esas postulaciones, tal y como se afirma en el M L de la Reforma, “... ¿Qué en nuestro país una ley – se dice—, la ley Avellaneda, se opone a nuestros anhelos? Pues a reformar la ley, que nuestra salud moral lo está exigiendo...”.

Retomando el dato de la investigación citada, la mencionada “invisibilidad”/“poca visibilidad” de alternativas de modelos de abogados, se correlaciona con la “visibilidad absoluta” de “un modelo de profesional”. En este sentido, si hablamos de “un modelo de profesional” también podemos referir a cuáles son los modelos de formación de abogados, respecto de lo cual destacamos que es una técnica muy extendida en Latinoamérica. La concepción de aprehender el derecho como un conjunto de normas técnicas, que deben ser retenidas a los efectos de subsumir “el caso real” en “la norma hipotética”, pone de relieve la “importancia” de conocer el derecho, esto es de memorizar las normas para conocerlas y así poder aplicarlas (Cardinaux y Clérico, 2005).

Se identifica conocimiento y memoria y se opaca cualquier articulación entre conocimiento contextualizado y actitud crítica. En base a esta modalidad de transmisión del derecho, se dictan clases expositivas/repetitivas de manuales o codificaciones, en las que los/las alumnos/as se transforman en receptores de “verdades develadas” que deben aprender para su ejercicio profesional.

Si pensamos en cómo estas prácticas han de influir en el posterior ejercicio como abogados/as, podemos preguntarnos de qué modo “el/la profesional” podrá construirse a partir de una lógica de diálogo si el diálogo no ha sido constitutivo de su período formativo. Opacado por la impronta de enseñanza de verdades “develadas”, no hay diálogo sino monólogo. La herencia que reciben los alumnos los convierte a ellos mismos en guardianes de ese monopolio del discurso jurídico que, a su vez, así será transmitido a la “próxima generación”.

También podemos interrogarnos de manera similar acerca de qué posibilidades existen para el desarrollo de una actitud crítica, si ésta tampoco ha sido parte de su modelo de formación, que –en virtud de la trascendencia asignada a las reglas nemotécnicas–, confiere escasa capacidad de des-pensar/repensar dispositivos legales mediante una valoración crítica de éstos contextualizada históricamente.

Por otra parte, esta trascendencia asignada al conocimiento de las normas, a manera de saber eminentemente técnico, deviene en un empobrecimiento en cuanto a la “imaginación abogadil”⁽³⁷⁾.

Ello se acompaña de una creciente preocupación por aspectos formales, desarticuladamente a las cuestiones de fondo, que se ven ensombrecidas por la necesidad de subsumir “el caso” en el modelo de demanda, contrato o sociedad que corresponda “conforme a derecho”. Es así como se repiten publicaciones de libros con modelos de diferentes “escritos judiciales” que “facilitan” la tarea de “subsunción” a la simple lectura de un índice de temas entre los cuales todas las alternativas están contempladas. De este modo, lo que en la etapa formativa se aprende memorísticamente, luego se condensa en una

⁽³⁷⁾ Parafraseamos aquí la expresión de Ch. Wright Mills sobre “la imaginación sociológica”.

suerte de herramientas de trabajo también “manualizadas”.

Las mencionadas indagaciones se constituyen como un primer paso a la hora de repensar el rol social de los/las abogados/as. “*Proveer*” lo conducente para continuar con la formulación de preguntas, el diálogo, el desarrollo de la imaginación, la creatividad y la construcción de la abogacía bajo los parámetros de la solidaridad, “*será justicia*”.

Del olvido a la recuperación del derecho: el estudio de la carrera como dimensión interna en el trabajo por un mundo mejor

Otro de los aspectos en que la Reforma Estudiantil del '18 trasunta un claro espíritu democratizador es en el de incorporar una vocación social en la producción de saberes. En este sentido, uno de los aciertos más notables de los reformistas es el haber advertido que en aquello que se les enseñaba, en aquello que constituía la disciplina en razón de la cual habían ingresado en la Universidad, había también un bastión para la transformación política. De este modo, su legado nos indica que la vocación política de cambiar el mundo no es opuesta al estudio de la carrera que escogimos. Nos indica que lo que nos corresponde como jóvenes es aprender técnicas específicas en tanto herramientas puestas al servicio de ese noble fin.

A 90 años de la Reforma, sin embargo, ese camino parece tan empinado como siempre. Sucede que la educación jurídica tal y como se imparte a la fecha hace sumamente complejo para los/as estudiantes poder advertir en qué sentido ese numeroso y variopinto material que deben aprender para avanzar en la carrera puede servir para el proyecto de contribuir a una sociedad más justa. El modelo imperante de enseñanza del Derecho ha producido y profundizado, década tras década, la tajante separación entre “aprender Derecho” y “hacer política”⁽³⁸⁾.

La enseñanza jurídica ha ido ganando a través de los años un perfil cada vez más profesionalizado y técnico. Suele no ponerse de manifiesto la carga ideológica de los distintos contenidos que forman parte de las asignaturas, y cómo esos contenidos pueden ser herramientas, o puntos de partida, o sencillamente obstáculos en persecución de la justicia en que el/la estudiante crea. Por el contrario, el dispositivo educacional *oculta* con gran eficiencia todos esos aspectos, ubicando en cambio el acento en una transferencia aséptica de “conocimientos” que todo aquel que quiera aprender a “pensar como un abogado” debe manejar.

En este contexto, la situación del/de la estudiante con compromiso social y vocación de estudio resulta a menudo existencialmente traumática. Y es que la educación jurídica formalista y abstracta lo/la pone frente a un dilema falso, que sin embargo es vivido con angustia verdadera: hacer política y no “estudiar bien las materias”, o “estudiar bien las materias” e insensibilizarse políticamente.

Este dilema ha forzado a muchos/as estudiantes con buenas intenciones políticas, y sin dudas capaces de aportes jurídicos, a privilegiar uno de los dos extremos. Por un lado, pareciera que para trabajar políticamente es necesario invertir el tiempo en actividades que poco y nada tienen que ver con el estudio de las materias de la carrera⁽³⁹⁾. Por otro lado,

⁽³⁸⁾ Cuando hablamos de política, por supuesto, lo hacemos en un sentido amplio, no referido a las acciones tácticas de construcción de poder en favor de una determinada agrupación o partido, sino a la participación comprometida en proyectos de transformación social (lo que puede incluir o no la militancia partidaria).

⁽³⁹⁾ Desde la perspectiva de estos/as estudiantes, la sensación podría describirse parafraseando aquel hermoso verso de John Lennon: “la carrera es aquello que te pasa mientras estás ocupado haciendo planes para un mundo mejor” (el verso original dice “Life is what happens to you / while you are busy making other plans”, y corresponde a la canción Beautiful Boy).

pareciera que para estudiar con profundidad y solidez las materias es necesario invertir el tiempo en actividades que poco y nada tienen que ver con la militancia política.

Nuestra tesis es que *el modelo dominante de educación jurídica se encarga de amputar el potencial políticamente emancipador del Derecho*. Para ello, los distintos momentos de la enseñanza (clases, trabajos prácticos, exámenes) se construyen de una manera tal que el discurso político-valorativo de los/as estudiantes debe silenciarse cada vez más, dejando lugar al discurso técnico-jurídico como uno de los pilares visualizados como más trascendentes en el proceso de formación.

De este modo, adoptar un discurso normativo aséptico, hablar impersonalmente, manejar categorías técnicas de espaldas a las urgencias sociales, en fin, pensar *jurídicamente* y no *políticamente* parecería vislumbrarse como una de las metas del “modelo de estudiante”. Poder convertirse en alguien autorizado para hablar con la voz objetiva de la ley pareciera exigir en pago disminuir el volumen de la propia voz de la conciencia.

La aspiración de los Reformistas en este respecto, como se aprecia claramente, es todavía un desafío. Para estar a la altura de aquellos ideales debemos des-pensar el dispositivo vigente de educación jurídica, e idear nuevas estrategias que nos permitan advertir que la inquietud de trabajar por un mundo más justo puede ser *interna* y no externa al estudio del Derecho. Advertir que el estudio del Derecho puede ser una dimensión necesaria en el trabajo por una sociedad mejor.

Por supuesto, esto seguirá siendo casi imposible en la medida en que sólo sigamos enseñando normas, categorías y caracteres, y ocultemos las dimensiones ideológico-políticas de lo jurídico. El compromiso reformista con la recuperación del Derecho para la transformación social, es, también, un compromiso con una enseñanza emancipadora del Derecho.

Educación jurídica y respeto de las diferencias

El respeto por las diferencias es un punto clave en que convergen los idearios democráticos y reformistas. Pero vale preguntarnos ¿qué entendemos por *diferencias*? ¿Qué por *respeto*?

El tema de la diferencia es amplio. Si nos circunscribimos en este caso a las diferencias dentro del aula universitaria, la primera que se nos hace visible es la diferencia entre el/la que “enseña” –parado/a, o bien sentado/a detrás de un gran escritorio, hablando–, y los/as que “aprenden” –sentados/as tomando notas y generalmente, como dijimos, en silencio–. Cuando se ingresa en un aula, se reconoce a simple vista quién es la/el profesora y quiénes son las y los alumnos, porque esta escena es la que se repite continuamente en aquel escenario. Analizando esto, sostenemos que hay una diferencia que construye y define un espacio como “de enseñanza”, y en esta arquitectura, los/as sujetos son asimismo contruidos/as.

Ahora bien, se podría afirmar que aquella escena se repite con estas características porque ha sido “pedagógicamente testada” a lo largo del mundo y del tiempo. Es un método eficiente para impartir conocimiento, podría decirse. Sin embargo, si somos demasiado respetuosos/as de esta diferencia, los roles sociales de docentes y estudiantes podrían congelarse (Unger, 1999). Como las arenas movedizas, si caemos en este tipo de respeto a las diferencias, corremos el riesgo de quedar atrapados/as dentro de una forma de impartir conocimiento conservadora/reguladora⁽⁴⁰⁾,

⁽⁴⁰⁾ Boaventura de Sousa Santos sostiene que el proyecto de la modernidad, como ya mencionamos, se sustenta en dos pilares: el de la regulación social y el de la emancipación social. La tensión entre estos dos pilares fue traducida epistemológicamente en la dualidad entre dos formas de conocimiento: el conocimiento –regulación y el conocimiento –emancipación. Para mayores referencias consultar su obra: “Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia”. Bilbao, Ed. Desclée, 2003.

que no nos permita por lo tanto libertad de movimientos o de pensamiento (sino en un único sentido). Debemos repensar, entonces, este respeto. Si este guión nos lleva a congelarnos, el desafío reside entonces, en escribir uno más cálido.

Ordinariamente los/as docentes no están conformes con la forma en la que los y las alumnas aprenden. Son muchas las ocasiones en que, por ejemplo, escuchamos quejas y advertencias sobre los tan famosos “apuntes”: vía de escape rápida y fácil a la biblioteca, las discusiones doctrinarias y las variadas tesis sobre un tema. Las y los alumnos, por su parte, suelen protestar ante el prototipo de la “clase magistral” o ante las clases en las que se leen las normas y se comentan, se leen las normas y se comentan, se leen las normas y se comentan, y así, *ad infinitum*. Sin embargo, las acciones para modificar esta realidad son tibias. Son pocos/as los/as docentes que convidan la bibliografía de su materia como seductora, inquietante, provocadora, diversa, creativa. Son pocos/as los y las alumnas que reemplazan la escucha somnolienta por una escucha activa. El respeto a la diferencia que identificábamos más arriba pareciera construir paredes, en lugar de puentes.

Pero existe una forma de respeto a las diferencias alternativa. Esta forma de respeto es, en cambio, emancipadora. Según esta opción, las diferencias no están dadas, ni el respeto testeado. Sino que ambos términos se construyen en cada momento y en cada lugar. La esperanza en la conquista de esta disyuntiva reside “...en la posibilidad de crear campos de experimentación social donde sea posible resistir localmente a las evidencias de la inevitabilidad, promoviendo con éxito alternativas que parecen utópicas en todos los tiempos y lugares excepto en aquellos donde efectivamente se dieron...” (Santos, 2003:38). Esta “resistencia local” nos recuerda a un fragmento del ML de la Reforma: “...Si en nombre del orden se nos quiere seguir burlando y embruteciendo, proclamamos el derecho sagrado a la insurrección...” nos decían ya los jóvenes del '18. La insurrección o la resistencia, es importante decirlo, se da primera y fundamentalmente en la imaginación. Poder, precisamente, imaginar alternativas a las dinámicas tradicionales de enseñanza/aprendizaje, implica también el desafío de imaginarnos de otra manera. Si imaginamos un nuevo contexto, tenemos la valentía de imaginarnos a nosotros/as mismo/as también diferentes. Probar, intentar, equivocarse, acertar; todo forma parte en nuestra opinión del llamado *experimentalismo democrático* que “necesita las herramientas de la imaginación institucional” (Mangaberia Unger, 1999:24) para poder construirse.

Esta forma de respeto a las diferencias propuesta, implica dar el paso de lo que Santos llama *de una acción conformista a una acción rebelde* (Santos, 2003: 34). Comprender que la rebeldía puede construirse socialmente, argumentando con inteligencia su contenido y sus causas. Pensarla como un ejercicio a cimentar y a aprehender desde las aulas universitarias.

No entendemos por rebeldía un sinónimo de irrespeto, ni por lo tanto confundimos rebeldía con no ir a clases, gritar sin razón, o patear tachos de basura, por nombrar algunos antiguos ejemplos comunes. Por el contrario, es importante poner de resalto que entendemos por rebeldía *una forma de respeto dialógica, en vez de monológica* que no se contente con “lo dado”. Construida colectivamente en y desde las muchas diferencias.

Nuestra propuesta es, entonces, pasar *de un simple contrato de educación a un compromiso de rebeldía académico* entre docentes y estudiantes, que sirva como herramienta de lucha contra los congelamientos. Que posea la capacidad de derretir y que permita aprender el Derecho desde la discusión y enseñarlo desde la imaginación. Donde la base sea siempre la libertad.

Compromiso que invente el *derecho a resistir la enseñanza y el aprendizaje insensible del Derecho*. A resistir desde la imaginación y el cuerpo. Derecho que nos abra la puerta para

salir a jugar y a construir conjuntamente estrategias transformadoras. Entonces, cabe un gigante y esperanzado sí, democracia es respeto a las diferencias.

Conclusión: a diez de los cien

Junto a los noventa años de la Reforma Universitaria, los veinticinco años que se cumplen de democracia en nuestro país nos brindan la posibilidad no sólo, como dijimos en la introducción, de practicar el *pensamiento* crítico, sino también la maravillosa oportunidad de repensar y fundar colectivamente *prácticas* críticas.

Tal vez el desafío mayor consista en mirar, junto a los noventa años, que hoy nos encontramos a diez de los cien.

Cómo lleguemos al centenario de la Reforma depende de nosotros/as. Si solamente celebrando antiguas aunque extraordinarias batallas, o llevando a cabo nuevas luchas que nos lleven a nuevos aniversarios y a nuevas conquistas.

Bibliografía

- Aarnio, Aulis.** (1991) *Lo Racional como Razonable*. Centro de Estudios Constitucionales, Madrid.
- Aarnio, Aulis.** (1997) *Reason and Authority. A Treatise on the Dynamic Paradigm of Legal Dogmatics*, Dordrecht, UK.
- Alegre, Marcelo.** (2007) "Extreme Poverty in a Wealthy World: What Justice Demands Today", en Pogge, Thomas (ed.), *Freedom from Poverty as a Human Right. Who Owes What to the Very Poor?*, Oxford University Press, New York.
- Alchourrón, Carlos y Bulygin, Eugenio.** (1995) *Introducción a la Metodología de las Ciencias Jurídicas y Sociales*, Astrea, Buenos Aires.
- Argumedo, Alsira.** (2000) *El silencio y las voces en América Latina. Notas sobre el pensamiento nacional y popular*, Ediciones del Pensamiento Nacional, Buenos Aires.
- Böhmer, Martín F. (comp.).** (1999) *La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía*, Gedisa, Barcelona.
- Böhmer, Martín.** (2007) *Imagining the State. The Politics of Legal Education in Argentina, USA and Chile*, JSD dissertation, Yale Law School.
- Bunge, Mario.** (2005) *La ciencia. Su método y su filosofía*, Sudamericana, Buenos Aires.
- Cánaves, Violeta; Colombo, Rafael; Moro, Guillermo;** "La educación jurídica por dentro: una exploración crítica a partir de entrevistas con estudiantes avanzadas/os de la Universidad Nacional del Litoral". Ponencia presentada en el Congreso de Sociología Jurídica de 2007 en la FCJS, UNL.
- Cárcova, Carlos María.** (2004) *Derecho, política y magistratura*, Biblos, Buenos Aires.
- Cardinaux, Nancy y Clérico, Laura.** (2005) "Formación docente universitaria y su relación con los "modelos" de formación de abogados", *Academia*, Revista sobre enseñanza del derecho, Universidad de Buenos Aires.
- Castells, Manuel.** (2001) *La era de la información, Siglo XXI*, México.
- Castoriadis, Cornelius.** (1998) "No es lo que existe, sino lo que podría y debería existir, lo que necesita de nosotros", en *Hecho y por hacer. Pensar la imaginación*, Eudeba, Buenos Aires.
- Kennedy, Duncan.** (2001) "La educación legal como preparación para la jerarquía", en *Courtis*.
- Eisenstein, Sergio.** (1982) "Cinematismo", Domingo Cortizo editor, Buenos Aires.
- Fiss, Owen.** (2003) "The Law as it Could Be", New York University Press, USA.
- Foucault, Michel.** (2002) "Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión", Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- Goethe, Johann.** (1991) "Fausto", Aguilar, México.
- Gordon, Robert.** (2004) "Distintos modelos de educación jurídica y las condiciones sociales en las que se apoyan", *Academia*, Revista sobre enseñanza del derecho, Año 2, Número 3, Buenos Aires.
- Held, David.** (1992) "Modelos de Democracia", México; Alianza editora: 1992.
- Kelsen, Hans.** "La Teoría Pura del Derecho"; UNAM; México; 1979; Trad. Roberto Vernengo).
- Lista, Carlos, A. y Brigido, Ana María.** "La Enseñanza del Derecho y la Formación de la Conciencia Jurídica", Sima Editora, Córdoba, 2002.
- López Medina, Eduardo.** "Presentación", en Kennedy, Duncan; *Libertad y restricción en la decisión judicial*; Bogota; Siglo del Hombre Editores; 1999.
- MacCormick, Neil.** "Rhetoric and the Rule of Law". Great Britain; Oxford University Press; 2005.
- Marx, Karl.** (1994) "Tesis sobre Feuerbach", en Marx, Karl, *La cuestión judía y otros escritos*, Planeta Agostini, Barcelona.
- Munné, Guillermo, J.** (2005) "Quien Pudiera ser Positivista. Los Modelos de Ciencia Jurídica y el Debate Actual sobre el Positivismo Jurídico", en *Universitas*, Revista Jurídica de la Universidad Carlos III, Madrid.
- Nino, Carlos Santiago.** (2001) *Introducción al análisis del Derecho*, Astrea, Buenos Aires.
- Reisman, Michael.** (1999) "El diseño del plan de estudios: para que la enseñanza del derecho continúe siendo efectiva en el

siglo XXI", en Böhmer, Martín F. (comp.), La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía, Gedisa, Barcelona.

Roca, Deodoro. (2007) Escritos sobre la universidad, Publicaciones de la UNC, Córdoba.

Roca, Deodoro. (1918) La nueva generación americana, en Roca, Deodoro (2007).

Roca, Deodoro. (1920) La universidad y el espíritu libre, en Roca, Deodoro (2007).

Roca, Deodoro. (1918) La revolución de las ciencias en Roca, Deodoro (2007).

Ross, Alf. (1997) Sobre el Derecho y la Justicia, Eudeba, Buenos Aires.

Ruiz, Alicia. (2006) "Aspectos ideológicos del discurso jurídico", en AA. VV. AA. VV., Materiales para una teoría crítica del Derecho, 2ª edición ampliada, Lexis Nexis, Buenos Aires.

Santos, Boaventura de Sousa. (2000) "La globalización del derecho. Los nuevos caminos de la regulación y la emancipación", Facultad de Derecho Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

Santos, Boaventura de Sousa. (2002) "A globalizacão e as ciências sociais", Cortéz, Sao Paulo.

Santos, Boaventura de Sousa. (2003) "Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia", Editorial Desclé de Crouwer, S.A. Bilbao.

Santos, Boaventura de Sousa. Democracia de alta intensidad. Apuntes para democratizar la democracia, Unidad de Análisis e Investigación del Área de Educación Ciudadana de la CNE. Bolivia. 2004.

Sen, Amartya, K. (2002) El derecho a no tener hambre, Universidad Externado de Colombia; Bogotá, (Trad. Everaldo Lamprea Montealegre).

Sozzo, Gonzalo. (2006) "Ciencias Sociales, Derecho, Ciencias Sociales"; Actas del 1er Workshop sobre Investigación Jurídica, Instituto Gjoja, Buenos Aires.

Sozzo, Máximo. (2006a) "Traduttore traditore. Traducción, importación cultural e historia del presente de la criminología en América Latina", en Sozzo, Máximo (Coord.) Reconstruyendo las criminologías críticas, Ad-Hoc, Buenos Aires.

Tessio Conca, Adriana y Bossio, María Teresa. (2001) El discurso instruccional y las prácticas pedagógicas: lo que acontece en las clases, publicado como capítulo sexto en Lista et al, pp.165-217.

Unger, Roberto Mangabeira. (1996) What Should Legal Analysis Become?, Verso; Great Britain.

Unger, Roberto Mangabeira. (1999) La democracia realizada. La alternativa progresista, Ed. Manantial, Buenos Aires.

Young, Jock. (2003) La sociedad "excluyente": exclusión social, delito y diferencia en la modernidad tardía. Marcial Pons, Madrid.

Warren, Mark. (1989) "Liberal Constitutionalism as Ideology: Marx and Habermas", Political Theory, Vol. 17, N° 4.

Weber, Max. (1989) El político y el científico, Editorial Leviatán, Buenos Aires.

Wright Mills, Charles. (1987) La imaginación sociológica, FCE, México.