

La formación de **abogados y abogadas** **Nuevas configuraciones**

Manuela Graciela González y María Gabriela Marano
Coordinadoras



Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales
Universidad Nacional de La Plata



Instituto de
Cultura Jurídica
Unidad de Investigación UNLP



La formación de **abogados y abogadas**
Nuevas configuraciones

La formación de **abogados y abogadas**
Nuevas configuraciones

González Manuela Graciela
Marano, María Gabriela
(Compiladoras)

Gonzalez, Manuela Graciela

Marano, María Gabriela

La formación de abogadas y abogados. Nuevas configuraciones.

- la ed. - La Plata : Imás , 2014.

275 p. ; 21x15 cm.

ISBN 978-987-334496-1

Jurídica- Formación de abogados/as en grado y posgrado

- Prácticas profesionales

Corrección: *Petriella, Mariana*

Diseño y diagramación: *Silvapobas, Vanesa*

Impreso en Imprenta Imás

calle 50 N° 1449 esq. 24

www.imprentamas.com.ar

Este libro se terminó de imprimir en el mes de julio de 2014

Indice

Prólogo *Brígido, Ana María*
pág. 12

Introducción *González, Manuela Graciela y Marano, María Gabriela*
pág. 18

📖 **Los discursos sobre el derecho y el perfil del abogado/a**

Capítulo I Los nuevos abogados/as platenses:
los relatos de las ceremonias de colación de grados
Cardinaux, Nancy
pág. 31

Capítulo II ¿Cómo dar cuenta de procesos educativos en la Universidad?
Primeras notas para la comparación de los procesos de forma-
ción de abogados/as y sociólogos/as en la UNLP
Carrera, María Cecilia
pág. 43

Capítulo III La Extensión Universitaria en las Facultades de Derecho.
Categorías para el análisis de presencias y ausencias
Furfaro, Cristian Andrés
pág. 71

📖 **La formación del abogado/a en grado, posgrado. La invisibilización del género**

Capítulo IV Crítica de la enseñanza del derecho. El caso del curso de
ingreso de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP
Cristeche, Mauro
pág. 90

Capítulo V La formación universitaria en Derecho de Familia en las
universidades públicas de la provincia de Buenos Aires
Burdeos, Florencia y Pagotto, Natalia
pág. 117

- Capítulo VI** El proceso de formación del abogado/a y el desafío del abordaje interdisciplinario en el campo de la infancia
Zudaire, Natalia Andrea
pág. 145
- Capítulo VII** La expansión de los postgrados en el campo de la educación jurídica. El caso de la Facultad de Ciencias Jurídicas y sociales de la Universidad Nacional de La Plata
González, Manuela Graciela, Marano, María Gabriela y Causa, Matías
pág. 163
- Capítulo VIII** Las mujeres en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales
Andriola, Karina y Goga, Daniela
pág. 189

🔗 **Prácticas profesionales alternativas y la acción política del derecho**

- Capítulo IX** Límites y posibilidades de la teoría crítica en los usos y la enseñanza del derecho
Blanco, Camila, Ciocchini Pablo y Vértiz, Francisco
pág. 214
- Capítulo X** La politización del derecho. Una mirada sobre las prácticas profesionales de los abogados y abogadas populares
Vértiz, Francisco
pág. 237

🔗 **Algunas reflexiones para seguir debatiendo** *González, Manuela Graciela y Marano, María Gabriela* *pág. 257*

🔗 **Sobre los Autores y Autoras** *pág. 273*

*Dedicado a a nuestros hijos, pilares de la vida
Andrea, Ramiro y Vanesa
Lautaro, Agustina y Luciano*

Agradecimientos

Este libro ha sido posible gracias a la investigación “Las nuevas configuraciones del campo de la formación del abogado en la Argentina: instituciones, planes de estudios y prácticas profesionales” FCJyS-UNLP (2009-2012) que durante cuatro años se materializó en el Instituto de Cultura Jurídica de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP dentro del sistema de incentivos al docente investigador.

Entonces vaya nuestro agradecimiento a: la Universidad Nacional de La Plata, la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales y al Instituto de Cultura Jurídica que nos apoyaron en este y en todos nuestros emprendimientos. Especialmente a la Secretaria de Ciencia y Técnica de la UNLP en la persona de Adriana Dertiano que en todo momento nos acompañó en la tarea de realizar nuestro proyecto; al Secretario de Investigación Científica de la Facultad, Sebastián Piana, por la atención dispensada como asimismo a Marina Sarti y Daniela Tassi que ayudaron en la difícil tarea de gestionar recursos materiales y humanos.

A todo el personal de la FCJyS que amablemente nos brindó datos y experiencias personales, a docentes y funcionarios/as que atentamente contestaron nuestras preguntas.

También debemos agradecer a los/as investigadores/as que participaron de este Proyecto en su génesis y que luego por diversas razones no pudieron estar en el momento de su realización total o parcial, pero dejaron sus marcas en nuestras producciones individuales y colectivas.

A nuestros estudiantes de grado, posgrado de esta y de otras unidades académicas, con quienes discutimos nuestras ideas y nos ayudaron en la difícil tarea de reflexionar sobre nuestras propias actividades.

Seguramente hemos omitido a alguien, vayan nuestras sinceras disculpas. A aquellas personas que anónimamente trabajan en diferentes oficinas y cuya dedicación hace posible concretar lo proyectado. A todos/as ellas también muchas gracias.

Por último, a nuestras familias que nos contienen en los momentos críticos cuando les restamos tiempo en función de cumplir con nuestro trabajo, en el que tanta pasión depositamos.

Prólogo

Desde hace algún tiempo la problemática de la formación de los abogados viene suscitando creciente interés entre los estudiosos del campo del derecho. Una prueba de ello es que en varias universidades del país se han integrado equipos de investigación que abordan el tema con diferentes objetivos y distintas perspectivas teóricas, como es el caso del conformado por los autores de la presente compilación. Este grupo, integrado por docentes-investigadores de la UNLP, lleva varios años estudiando dicha problemática, bajo la dirección de Manuela G. González. Las características y los principales resultados de los proyectos de investigación que vienen desarrollando desde el año 2004 se despliegan en los nueve capítulos y las reflexiones finales que componen este libro. Como afirman sus compiladoras, el objetivo general que orientó esa ardua tarea de indagación, y por ende, el que se buscó reflejar en el libro, fue muy ambicioso, y quizá algo utópico: construir herramientas que permitan diseñar la formación de los profesionales del derecho sobre la base de una nueva visión del perfil del abogado.

Me parece importante señalar que, si bien la obra remite a las investigaciones llevadas a cabo por el equipo, el lector encontrará en ella algo más que una reseña de esos trabajos. En cada uno de los capítulos, se discuten distintos aspectos de la formación que reciben actualmente los abogados, en el nivel de grado y de postgrado, y se plantean nuevos interrogantes sobre las características de esa formación y sus implicaciones para la práctica profesional.

Dado que en la Introducción las compiladoras explican muy bien la forma en que está estructurada la obra y el contenido general de cada capítulo, no me parece necesario volver sobre esto aquí. Me interesa, más bien, referirme a una cuestión que, a mi juicio, es importante tener presente al leer el libro, y que probablemente haya estado en la base de las motivaciones del equipo para ocuparse de investigar el tema. ¿Por qué es necesario tomar la formación del abogado como objeto de indagación? ¿Qué relevancia tiene, en la práctica, el conocimiento que puede aportar esa investigación?

Si bien el posicionamiento que cada uno adopte frente a estas preguntas puede ser muy diferente, debido a mi formación profesional y a

mi actividad académica en particular, considero que la sociología de la educación ayuda a responder esos interrogantes desde una perspectiva particularmente esclarecedora, pues aporta una serie de conocimientos que permiten comprender el significado y las implicaciones sociales del proceso de socialización que ofrece la universidad a los diferentes grupos profesionales. En el caso de la formación que reciben los abogados, esa comprensión adquiere una relevancia singular, dadas las peculiaridades propias de la profesión y la importancia que ésta tiene en la sociedad.

Al respecto, tres cosas me parecen especialmente significativas.

a) Los abogados constituyen los expertos a cuyo cargo está la construcción y reproducción del derecho y del discurso jurídico en el que éste se fundamenta; esto los coloca en el centro neurálgico de la construcción y el mantenimiento del orden social; b) La competencia específica de este grupo profesional es el conocimiento de la ley; ella es la principal herramienta de la que se valen para defender los intereses de quienes recurren a sus servicios cuando necesitan preservar sus intereses, o, en el caso de los jueces, para determinar quién tiene la razón en una situación de conflicto, cualquiera sea el objeto de la disputa. En consecuencia, el ser expertos en el manejo de las leyes, convierte a los abogados en un grupo con gran capacidad de ejercer control social. Y c) La multiplicidad de campos de actividad en los que habitualmente se desempeñan los profesionales del derecho y la diversidad de papeles que están habilitados para cumplir en cada uno de ellos; como resultado de esto, la profesión es omnipresente en todos los ámbitos de la sociedad. No puede extrañar, entonces, el vínculo y la estrecha dependencia que existe entre el campo jurídico y el político, por ser el derecho el mecanismo por excelencia para legitimar el poder y consagrar la supremacía social de ciertos grupos sociales sobre otros. Se podrían agregar algunas consideraciones más sobre la relevancia social de la profesión, pero creo que las mencionadas, por sí solas, constituyen un motivo más que suficiente para justificar que se dedique tiempo, esfuerzo y recursos a investigar la problemática de la formación que reciben los abogados durante su paso por la universidad.

Para reflexionar con mayor profundidad acerca de la relevancia que tiene el proceso de formación, particularmente en el nivel superior, me interesa recuperar lo que enseña la sociología al respecto. ¿Qué significa “formar” un profesional, o mejor, qué significa “educar” un profesional? Aunque la palabra “educación” casi ha desaparecido de la jerga pedagó-

gica, voy a utilizar este concepto porque tiene, a mi juicio, un significado mucho más preciso que el de “formación”.

Educación, dice Durkheim, es “crear un ser nuevo”, en consecuencia, la tarea que se asigna al profesor es de “creación”. Si aplicamos esta idea a la educación especializada que ofrece la universidad, podríamos decir que el objetivo de una carrera universitaria es “transformar” al individuo, convertirlo en alguien dotado no sólo de los conocimientos apropiados para desarrollar las actividades que competen a la profesión, sino también de las “disposiciones interiores” que necesita para desempeñarse en el campo específico de que se trate.

Esta educación se vehiculiza a través de lo que Bernstein denomina “discurso pedagógico” cuyo contenido, en el caso de las Facultades de Derecho, condensa el “discurso jurídico” que la institución educativa se propone transmitir. La perspectiva sociológica distingue en este discurso dos componentes analíticamente diferenciables, pero íntimamente imbricados en la práctica: uno de tipo instruccional y el otro de carácter regulativo de la conducta. Al primero lo denomina “discurso instruccional”; comprende el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, que el alumno debe adquirir durante su tránsito por la Facultad, que se encuentran explicitados en el curriculum de la carrera (planes de estudio, programas de las asignaturas, objetivos, etc.). Este discurso actúa sobre la dimensión instrumental de la conducta del estudiante, define la adquisición del know how de la profesión, en este caso, el “saber hacer” del abogado. Al segundo lo llama “discurso regulativo”; éste, a diferencia del anterior, actúa sobre la dimensión expresiva de la conducta y no es objeto de una formulación explícita en ningún documento institucional. El “discurso regulativo”, comprende los valores, principios, actitudes, etc., que orientan la forma de actuar del abogado, en una palabra, las “disposiciones interiores” que guían su conducta profesional. Dicho de otro modo, el “discurso regulativo” configura el “modo de ser” del abogado. Lo característico de este discurso es que actúa silenciosamente sobre la conducta, opera de manera absolutamente latente, no se puede identificar a través del curriculum, como el “discurso instruccional”. En una palabra, el “discurso regulativo” se transmite a través de las prácticas institucionales (de organización de la institución, de transmisión de los contenidos, de evaluación de los aprendizajes), fundamentalmente, de las que tienen lugar en el aula, en particular las del docente, lo que éste

dice y hace frente al alumno. Por lo general, ningún profesor es consciente de que, a medida que transmite el contenido de su materia (“discurso instruccional”), a través de sus conductas, aun las aparentemente más insignificantes, inculca al estudiante una forma de ser y actuar como abogado. También pasa completamente desapercibido para el alumno. Justamente, debido a su carácter latente, el impacto del “discurso regulativo” es particularmente efectivo en la conformación del “modo de ser” del abogado; es el que configura la identidad profesional propia de los abogados que, como todos sabemos, es perfectamente diferenciable de la correspondiente a otras profesiones.

Bernstein, siguiendo la concepción de Durkheim sobre la educación, considera que el “discurso regulativo” es un discurso moral. Esto es así en virtud de que la educación es una práctica social que involucra la relación entre dos personas, el educador y el educando. Esta relación es, por definición, asimétrica, y es el docente el que ocupa la posición dominante. No obstante esto, el profesor no tiene derecho a manipular al alumno porque es una persona, y como tal, merece respeto y consideración. Para Max Weber, esa asimetría se funda, por una parte, en la legitimidad que la institución otorga al educador, que actúa en calidad de mandatario institucional, y al mandato que ejerce; y por otra, en la legitimidad que el alumno otorga al profesor. En consecuencia, el educador sólo puede imponer su autoridad cuando la legitimidad que deriva de su cargo en la institución (legitimidad de origen), va acompañada de la legitimidad que le confiere el propio alumno. Este reconocimiento no es automático, el docente lo debe conquistar a diario, de manera continua, en cada una de las instancias del proceso de enseñanza (legitimidad de ejercicio de la función). En síntesis, la relación docente-alumno (“relación pedagógica”) es, siguiendo la tipología weberiana, una relación de dominación ¹. El profesor no ejerce poder sobre el alumno, sino dominio ².

Teniendo en cuenta lo anterior, resulta claro que el “trabajo pedagógico” que lleva a cabo el profesor afecta a la totalidad de la persona del alumno, no sólo a su intelecto. La tarea del docente no se reduce a la

1. Para Weber, ejercer poder no es lo mismo que ejercer dominio. Éste implica la posibilidad del dominador de obtener obediencia voluntaria, por parte de dominado, a mandatos específicos. El ejercicio del poder entraña la posibilidad de imponer un mandato al subordinado, al margen de la voluntad de éste de acatar la voluntad del mandatario.

2. Quien mejor ha desarrollado la idea weberiana sobre la naturaleza de la “relación pedagógica” es Bourdieu, con el concepto de “violencia simbólica”.

transmisión del conocimiento, implica siempre, aunque el profesor no se lo proponga de manera consciente, una serie de influencias a nivel más profundo (el de la subjetividad del estudiante), que surgen de las teorías implícitas que inspiran su conducta, es decir, la concepción que tiene sobre el alumno, la enseñanza, el derecho, la justicia, la profesión, etc. Dichas teorías tienen carácter valorativo y remiten a cuestiones éticas que no se pueden soslayar en ningún proceso de formación profesional, con mayor razón en el del abogado, cuya profesión tiene un gran impacto en todos los ámbitos de la vida social, como vimos antes.

Creo que lo dicho en los párrafos precedentes permite advertir con mayor claridad lo que afirmábamos antes acerca de los motivos que justifican por qué resulta importante estudiar la problemática de la formación del abogado, como lo hace este libro. Él nos conduce a reflexionar críticamente sobre una serie de cuestiones que son cruciales para definir el perfil profesional del abogado. No obstante su relevancia, se trata de cuestiones que generalmente son dadas por sentadas en la enseñanza del derecho, tanto por los docentes como por los alumnos, entre otras: ¿Qué es lo que cuenta como conocimiento jurídico? ¿Cuáles son las categorías dominantes del pensamiento jurídico y cuáles los temas ausentes en la formación jurídica? ¿Cómo se estructura ese conocimiento? ¿Qué actitudes relativas al derecho y la justicia se inculcan al alumno, y cuáles respecto del ejercicio de la profesión, la ética profesional y la defensa de los derechos de las personas? ¿Qué valores y principios se privilegian en la formación jurídica? ¿Qué habilidades y competencias se desarrollan en el futuro abogado? ¿Cómo se incorpora la práctica profesional en su formación? ¿Qué estrategias de enseñanza se usan para lograr la reproducción de las categorías jurídicas dominantes y el desarrollo de las competencias jurídicas que demanda el ejercicio profesional?

El libro aborda también otra índole de problemas, tan importantes como los mencionados en el párrafo precedente, para comprender el rumbo que se imprime al proceso de educación de los abogados y sus posibles consecuencias: ¿Por qué aumentan las carreras de abogacía, cuál es su orientación? ¿Son más “profesionalistas” que las ya existentes? ¿Qué políticas orientan la creación de los postgrados, qué impacto tienen en el campo profesional? ¿En qué medida, estos nuevos egresados contribuyen a la conformación de un cuerpo de abogados y operadores jurídicos con una concepción más autónoma, más ligada a los problemas sociales más acuciantes

y complejos que nos plantea nuestra realidad? ¿Qué tipo de abogado egresa, cuál es el perfil que predomina, pueden afrontar problemas complejos desde una perspectiva que tenga más en cuenta la realidad social?

No tengo duda de que los temas que se abordan en esta obra resultan fundamentales para comprender la problemática de la formación que actualmente reciben los abogados. Ellos abarcan desde el estudio de las instituciones (el diseño de políticas en torno al grado y el postgrado; la influencia de actores externos en ese diseño; la orientación que se imprime a la formación y la forma en que se desarrolla el proceso; etc.) hasta la forma en que se pone en juego, en la práctica profesional, la educación recibida. En una palabra, el libro relaciona el “adentro” -la formación profesional en la universidad- con el “afuera” -las exigencias del ejercicio de la profesión. Si bien el foco está puesto fundamentalmente en el caso de la Universidad Nacional de La Plata, quienes tenemos algún conocimiento del tema podemos afirmar, con cierto grado de certidumbre, que gran parte de lo que ocurre en esa institución se da en la mayoría de las Facultades de Derecho de nuestras universidades.

Considero que estamos frente a un texto útil para reflexionar sobre el presente, pero que apunta hacia el futuro, pues aporta elementos para pensar en la posibilidad del cambio. Este aporte me parece particularmente importante porque, al surgir de los resultados de las investigaciones desarrolladas por el equipo, se asienta en el conocimiento de la realidad, no en ideas abstractas, de carácter puramente normativo. En consecuencia, el cambio de que se trata es el que puede darse, no el que debe darse.

En una sociedad que demanda, de manera creciente, condiciones de vida más justas y equitativas para todos, y teniendo en cuenta el papel central que tienen los abogados en la construcción y el mantenimiento del orden social, la publicación de este libro debe ser bienvenida. Él provee algunas de las herramientas que se necesitan para pensar en una educación de los profesionales del derecho que contemple dicha demanda en el proceso de enseñanza, tanto en la dimensión instruccional como en la regulativa de la transmisión pedagógica. No basta con dotar al abogado de los conocimientos pertinentes; es necesario también, y fundamentalmente, desarrollar en él las “disposiciones” interiores que se requieren para atender y dar respuesta a esa demanda.

Ana María Brigido

Córdoba, 5 de febrero de 2014

Introducción

Los capítulos que integran este libro resumen la tarea llevada adelante por los/as integrantes del proyecto de investigación “Las nuevas configuraciones del campo de la formación del abogado en la Argentina: instituciones, planes de estudios y prácticas profesionales” que durante cuatro años se ejecutó en el Instituto de Cultura Jurídica (ICJ) en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata (2009-2012) –en adelante, FCJyS-UNLP- dentro del sistema de incentivos al docente investigador ¹.

Muchas de las producciones aquí presentadas tienen su antecedente en otra investigación que en este mismo contexto se llevó adelante durante los años 2004/2009 ². En este sentido, se retoma y profundiza la investigación precedente que indagó acerca de la formación de los/as abogados/as en dispositivos institucionales como el examen libre, las representaciones de los/as docentes y estudiantes, y en el análisis de las prácticas de enseñanza en los espacios curriculares de la carrera de grado.

El proyecto de investigación 2009-2012 partió de la delimitación de tres grandes áreas de interés articuladas entre sí: a) el análisis de las instituciones universitarias formadoras de abogados/as, en grado y su relación con la oferta de postgrado, b) el rol profesional y la formación universitaria con relación a las necesidades sociales y c) los recorridos y trayectorias en la carrera de Abogacía. Partimos de la pregunta acerca de cuáles son las “marcas” que deja la formación, cuáles los perfiles, las capacidades, las expectativas y las falencias. Nos propusimos problematizar las políticas y las prácticas de formación del abogado/a, con el objeto de construir herramientas que posibiliten abordar desde una nueva visión el actual perfil profesional del abogado/a.

En la etapa inicial se desarrollaron varias líneas de trabajo. Estudiamos las carreras de Abogacía de la provincia de Buenos Aires en términos de modelos curriculares e institucionales, y en particular, indagamos en la institución platense los aspectos vinculados a la docencia, a la in-

1. Dirigido por Manuela G. González y co-dirigido por M. Gabriela Marano. Integrantes: N. Cardinaux; F. Burdeos; C. Martín; C. Carrera; F. Vértiz; M. Cristeche; C. Furfaro; C. Bianco; N. Zudaire; M. López; B. Baladino; P. Ciochini, C. Blanco, N. Pagotto.

2. Dirigido por Manuela G. González y Nancy Cardinaux “El proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP”. FCJyS-UNLP (2005-2008).

vestigación, al postgrado y a la extensión como parte de la vida académica. También se puso especial énfasis en los perfiles de abogados/as y las prácticas profesionales, especialmente aquellas vinculadas con el ejercicio del derecho desde una perspectiva crítica.

En perspectiva histórica, dicho proyecto incluyó una línea de trabajo que problematizó las propuestas de reforma del Plan de estudios posteriores al retorno de la democracia hasta la actualidad en los contextos políticos-institucionales específicos y cómo la institución procesó por vía de “enmiendas” la actualización del plan de estudio en lugar de un cambio global de currículum (las reformas curriculares corresponden a los años 1962, 1973 y 1985). En forma particular, se analizó el intento frustrado de Proyecto de Reforma de la década de los 80 (Bianco y otros, 2009; Vertiz y otros, 2010; Cejas y otros, 2010), en el marco de la normalización y las limitaciones de la gestión radical de ese entonces para poder desmarcarse de la tradición heredada, a pesar de la simbología asociada a la democratización. Asimismo las propuestas de reforma analizadas muestran que no se intentaba cambiar la orientación dogmática, litigante, privatista, fraccionaria, juricista y desentendida de los problemas y necesidades del conjunto de la población.

En el análisis sistemático sobre la propuesta actual, un subgrupo del proyecto se abocó al análisis de los planes de estudio de las carreras de Abogacía de universidades nacionales asentadas en la Provincia de Buenos Aires (Bianco y otros, 2010). En ese trabajo se comparó la relación entre la organización curricular y la institucional, observándose que las estructuras organizacionales no siempre se reflejan en la estructura interna del plan de estudios en cualquiera de sus niveles (psicológico, epistemológico e institucional). Advertimos que sin perjuicio del modelo adoptado los fundamentos de los planes de estudio no se realizan en base a un diagnóstico ajustado acerca de los requerimientos actuales, ni se da cuenta de problematizaciones en relación a los diversos perfiles profesionales que se propenden al estructurar las carreras, sólo en pocos casos se manifiesta el propósito de modificar la formación tradicional de los abogados/as para evitar los inconvenientes que genera el desempeño actual.

Por último, señalamos que durante el desarrollo del mismo fueron modificándose algunos objetivos de investigación y aparecieron nuevos intereses. Uno de esas ampliaciones nos condujo a analizar el campo de la educación jurídica en el país, trabajo volcado en una publicación

donde se elaboró un estado del arte de las ponencias presentadas en los Congresos de Sociología Jurídica entre su inicio en el 2001 y el 2010 (González y otros, 2011a y 2011b).

En este libro, se recuperan algunas líneas de trabajo de la segunda etapa del proyecto, vinculadas a la profundización de tres ejes, que se constituirán en ordenadores del texto: a) los discursos sobre el derecho y el perfil del abogado/a, b) la formación del abogado/a en grado, posgrado y la invisibilización del género y c) las prácticas profesionales alternativas y la acción política del derecho.

Para el desarrollo metodológico de la investigación, se eligió la perspectiva cualitativa; no obstante, se apeló a una estrategia multimétodo que combinó el uso de datos estadísticos a través de distintas bases, así como la producción de datos propios, el análisis de documentos institucionales de distinto tipo y la realización de entrevistas en profundidad a actores clave, según los objetivos de cada subgrupo de trabajo.

Consideraciones previas

Resulta necesario realizar algunas aclaraciones previas a la presentación de nuestro trabajo. La primera está destinada a excusarnos por la ausencia en la presentación original de nuestro proyecto de la perspectiva de género, que fue tomando importancia en el desarrollo del mismo (incluyendo la asunción de dicha perspectiva por parte de los varones que integran el equipo para aplicarla en sus análisis y reflexiones). En ese camino descubrimos que en la formación de grado aún no figura el tema como parte de la currícula. Sin embargo, en el ejercicio profesional pretendemos que los/las profesionales en sus sentencias tengan en cuenta que no es lo mismo en esta sociedad ser hombre o ser mujer. La composición del profesorado de la FCJyS muestra de qué manera aún sigue siendo más importante la presencia masculina en los cargos de mayor decisión. Por ello, se incorporó esta perspectiva en el desarrollo de la investigación (manifiesta claramente en el lenguaje usado en el texto y más particularmente, en el hecho de destinarle uno de los capítulos al tratamiento de esta temática).

La segunda aclaración se relaciona con el hecho de haber sido testigos y, muchas veces, partícipes del proceso de reforma del Plan de es-

tudio aprobado a fines de 2013³ que ha modificado no sólo nuestros objetivos, sino también nuestra mirada sobre actores y prácticas.

La tercera está vinculada a considerar la gestión como una dimensión que cada vez adquiere mayor relevancia junto a la enseñanza, la investigación y la extensión como inherentes a la conducción de la Facultad⁴.

La cuarta y quizás la más utópica, tiene que ver con un tema pendiente de análisis; esto es, la necesidad de repensar la estructura de cátedra vigente desde el siglo pasado y que organiza la educación en forma piramidal con la figura del profesor/a titular en la cúspide. Sería, por lo menos conveniente, empezar a repensar esta forma de organización, a 30 años de regreso a la democracia; el contexto de la reforma del plan de estudio surge como la vía regia para apuntar a una docencia más democrática, colocando al estudiante en el centro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y a los/as docentes en una situación más igualitaria a partir de determinado techo.

Escenarios de la formación de abogados/as

La universidad argentina ha cambiado notablemente en los últimos 20 años. El Estado fue asumiendo un rol más activo en cuanto a su direccionamiento, con explícitos intereses políticos-económicos: de la mano de organismos internacionales de financiamiento, se determinaban las “buenas políticas” para este nivel de enseñanza durante el menemismo que, a pesar del cambio de sentidos y nuevas políticas orientadas a la inclusión social y educativa en la universidad, en aspectos estructurales del sistema universitario, no se han modificado durante el kirchnerismo.

Al calor de estos cambios, el campo de la formación en Abogacía se vio atravesado por tres procesos:

- La aparición de nuevos actores externos con una injerencia sustancial en el diseño de las políticas públicas universitarias (organismos internacionales de crédito, Banco Mundial), en el marco de un proceso de globalización mundial y de profundización del paradigma neoliberal. Esta matriz que fue en parte desmantelada, se conserva en la estructura universitaria gubernamental, en la agencia

3- Presentado por la gestión académica de la Facultad en septiembre de 2013.

4- Este tema fue tratado en el libro *Los actores y sus prácticas*, producto de la primera parte de esta investigación.

de evaluación y acreditación. Así también la comparabilidad internacional de resultados del desempeño universitario y la internacionalización de las políticas –por efectos de la globalización–, se han tornado más visibles mediáticamente.

- A nivel sistémico, se crearon más carreras de Abogacía a escala nacional, presenta la situación ideal de ser una de las carreras más requeridas por la demanda social y por la petición política de los intendentes.
- A nivel institucional, las Facultades de Ciencias Jurídicas fueron acoplándose –con sus propias particularidades y sus propias historias– en este movimiento de expansión y profesionalización académica. Incorporaron más profundamente la investigación, el postgrado y la extensión como parte de la vida académica, en una institución con menor desarrollo histórico de estas dimensiones, derivado del carácter más profesional y menos académico del plantel de profesores.

Sin embargo, este proceso no alteró sustancialmente el histórico carácter profesionalista de la enseñanza. Es posible visualizar otros fenómenos que redundaron al menos en una profundización de tal carácter como la mercantilización de la educación. Todo ello significa un cambio pero dentro de la continuidad de matrices históricas.

En este contexto nos interesó adentrarnos en el entramado de la configuración actual del campo de la formación de abogados/as, en tanto análisis de las instituciones formadoras como de la formación puesta en juego y en la práctica profesional.

Desde un plano muy general, la pregunta sería ¿cómo limitar los efectos perversos que las lógicas de competencia académica han creado en los sistemas de grado/posgrado en nuestro país? Es decir, como afirma Moncayo, empezar a “incomodarnos” a cuestionar las perspectivas consolidadas tanto de acceso al saber como de transmisión del mismo y correnos de los lugares comunes que no permiten que la Universidad se acerque a comprender el capitalismo actual. Poner en cuestión las posturas academicistas, buscar nuevas perspectivas de entendimiento que permitan abordar las nuevas formas que asumen la producción, el trabajo, el control social y las relaciones entre Estado y mercado. Cuestionar el papel que, desde algunos sectores académicos, se le ha asignado a la educación y al conocimiento.

En el plano pedagógico, seguramente todos acordamos que queremos profesionales críticos y creativos para el ejercicio profesional, allí entra en juego la pregunta por la formación y en qué medida estamos formando de este modo a los futuros profesionales.

Durante la investigación observamos las prácticas institucionales desde diferentes lugares: el aula y las oficinas de gestión: entrevistamos a docentes y funcionarios/as y construimos, a partir de esta tarea de campo, una mirada distinta sobre una de las instituciones formadoras de los/as profesionales que ejercerán la abogacía.

A partir de esta nueva mirada nos interesó trazar algunas vías de comparación que permitieran extender los horizontes explicativos de las prácticas profesionales en distintas instituciones donde los/as abogados/as ejercen su profesión; en ocasiones, advirtiendo con perplejidad que ciertas respuestas nos remiten más al pasado que al futuro de una sociedad que soñamos sea cada vez más justa y equitativa.

Las clases, así como otras prácticas cotidianas de formación en la institución, las relaciones sociales que se construyen, el submundo institucionalizado que replica y produce subjetividades, el conocimiento académico que circula en esos espacios y la presencia de otros saberes, continúan opacadas, operando como “caja negra” a la hora de comprender las características de los procesos educativos en la universidad. En este sentido, queremos detenernos en la importancia de comprender el entramado institucional y cultural que sostiene y vuelve inteligibles las prácticas académicas y su impacto en el ejercicio profesional.

Esperamos desde nuestro trabajo haber contribuido con estos develamientos y también, en sentido propositivo, haber aportado insumos al proceso que llevó a la aprobación del nuevo Plan de Estudio, para luego poder acompañar el complejo proceso de implementación del mismo, que requiere de todos/as los/as actores: revisar prácticas docentes, administrativas y de gestión para incorporar nuevas formas de interacción con los/as estudiantes que deciden transitar la formación universitaria en la carrera de Abogacía.

Organización del libro

Los ambiciosos objetivos fueron abordados por distintos subgrupos de trabajo, discutidos grupalmente en las reuniones de todo el equipo y han quedado registrados en los capítulos que conforman este libro, del cual se adelanta una síntesis a continuación y a modo de presentación.

Este texto se despliega en diez capítulos, cada uno de ellos adquiere la impronta formativa de sus autores/as, algunos son producciones co-

lectivas, otros individuales. Está organizado en función de los tres ejes ordenadores, ya mencionados: a) Los discursos sobre el derecho y el perfil del abogado/a (capítulos 1 a 3); b) La formación del abogado/a en grado, posgrado. La invisibilización del género (capítulos 4 a 8) y c) Las prácticas profesionales alternativas y la acción política del derecho (capítulos 9 y 10).

El primer capítulo tiene la autoría de Nancy Cardinaux y se denomina “Los nuevos abogados/as platenses: los relatos de las ceremonias de colación de grados”. Su objetivo es dilucidar las representaciones que los/as profesores y egresado/as de la FCJyS de la UNLP han transmitido durante los últimos tres años en las ceremonias de colación de grados de esta institución. A través de la técnica de análisis de discursos, se reconstruyen los ejes de los relatos de los/as principales oradores/as de dichas ceremonias, destacando los puntos en común y las divergencias con respecto a las funciones que la Facultad cumple, así como a las expectativas de ejercicio profesional que se abren a los futuros abogados/as. La interpretación de las metáforas, las metonimias, las ausencias y los auditorios cobra especial relevancia en el marco de un ritual de pasaje en el que los relatos tienen un alto grado de formalidad y por eso mismo, acaso, dejen entrever las representaciones institucionales acerca del tipo de abogado/a que la Facultad forma y del que se considera que debe formar, así como de las funciones que está llamado a cumplir el egresado/a en ese “afuera” que queda unido al “adentro” en el rito de pasaje.

El segundo capítulo escrito por Cecilia Carrera se titula “¿Cómo dar cuenta de procesos de formación universitaria? Primeras notas para la comparación de los procesos de formación de abogados/as y sociólogos/as en la UNLP”. La autora se propone ensayar algunas posibles comparaciones entre los procesos de formación universitaria de sociólogos/as y abogados/as en la UNLP, en unidades académicas diferentes, para lo cual recupera y articula los principales resultados de dos investigaciones en las que participó. En primer lugar, ofrece algunas líneas que permiten definir lo que llama prácticas académicas como objeto de indagación para dar cuenta de los sentidos y características que adquiere hoy la formación de profesionales en la UNLP. Luego, se exponen las principales notas de un estudio etnográfico sobre la formación de sociólogos/as, incluyendo la historia, organización y desarrollo de la carrera de Sociología y sus actores, que le permiten trazar algunas líneas de comparación

para extender los horizontes explicativos de las prácticas académicas en distintas instituciones, espacios y tradiciones profesionales en la universidad. Si bien se advierte que las dos investigaciones se realizaron desde diseños metodológicos diferentes, ambas fueron desarrolladas bajo el paradigma cualitativo. Las líneas comparativas se centran principalmente en aspectos conceptuales que puedan funcionar como punto de vinculación entre ambos procesos de formación y marcar las características más sobresalientes de la formación en una y otra carrera: las prácticas, discursos y disputas que en cada carrera se construyen en relación a cómo se conciben la sociología y el derecho y, en estrecha relación, las disputas para la definición del rol que abogados/as y sociólogos/as juegan y deberían jugar en nuestra sociedad.

El tercer capítulo, a cargo de Cristian Furfaro, denominándose “La Extensión Universitaria en las Facultades de Derecho. Categorías para el análisis de presencias y ausencias”, reconstruye el camino recorrido a través de algunas de las múltiples vinculaciones entre derecho, extensión y sociedad, camino trazado y transitado desde una perspectiva crítica de extensión universitaria. Desde ese lugar se construyen categorías de análisis que permiten reflexionar sobre las concepciones teórico-metodológicas que subyacen a la actividad extensionista de las Facultades de Derecho. Este recorrido toma forma a partir de la reconstrucción de una breve historia sobre la extensión universitaria argentina y latinoamericana, relato que permite identificar algunos tipos de extensión universitaria y concepciones extensionistas que proponen diversas direcciones en la construcción y circulación del conocimiento, para luego, partiendo de una concepción comunicacional de la extensión universitaria, proponer categorías para el análisis de los modos en que las Facultades de Derecho se vinculan con las comunidades no universitarias, al producir y reproducir extensión universitaria.

El cuarto capítulo, por Mauro Cristeche, se titula “Crítica de la enseñanza del derecho. El caso del curso de ingreso de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP”. Analiza la propuesta de la enseñanza del derecho en el Curso de Adaptación Universitaria (CAU), el curso de ingreso que se implementa desde hace años en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP. En primer término, se describen las características institucionales y académicas del curso, su estructura, sus propósitos y su extensión. Luego se abordan las prácticas de enseñanza en tanto herra-

mientas del proceso de producción de conocimiento; es decir, las distintas metodologías de intervención (textos, trabajos prácticos, películas, etc.) estipuladas para su aplicación a lo largo del curso. En tercer lugar, se examina el contenido del libro “Introducción al estudio de las ciencias jurídicas y sociales” -que es el texto que guía el curso y que los/as docentes deben seguir en sus clases- desde el punto de vista de la pedagogía de la enseñanza del derecho. En la misma dirección, se reflexiona sobre el sistema de evaluación utilizado. Finalmente, se realiza un análisis de la orientación político-ideológica del curso, principalmente a partir del contenido del libro, pero también de los discursos que surgieron de la experiencia, buscando problematizar este primer período de la formación de los/as abogados/as en la UNLP.

El quinto capítulo está a cargo de Florencia Burdeos y Natalia Pagotto y es el resultado de un estudio sobre el proceso de formación universitaria en la materia “Derecho de Familia y/o Sucesiones”. Se centra en la formación universitaria de la asignatura en las diferentes carreras de las universidades públicas ubicadas en la provincia de Buenos Aires, a través del análisis de los planes de estudio y los programas de la materia específica. Las instituciones universitarias que fueron estudiadas son: la Universidad Nacional de La Matanza, la del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires, la del Sur, la de Lomas de Zamora, la del Centro de la Provincia de Buenos Aires, la de Mar del Plata y la de La Plata. En primer lugar, efectuaron un estudio comparativo de la ubicación de la asignatura en los distintos planes de estudio y de los programas existentes en la actualidad. Luego, analizaron la formación universitaria en Derecho de Familia y/o Sucesiones en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP, desde la mirada de sus distintas cátedras, comisiones y métodos de enseñanza para luego realizar una comparación con los programas de las otras carreras. Finalmente, compararon los métodos de enseñanza propuestos en los programas de la materia en las distintas carreras, para luego finalizar con una valoración acerca de cuál se considera el más adecuado para la formación en la asignatura, en función de sus resultados.

El sexto capítulo, escrito por Natalia Zudaire se titula “El proceso de formación del abogado/a y el desafío del abordaje interdisciplinario en el campo de la infancia”. Indaga el proceso de formación del abogado/a de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP, con el objeto de examinar la existencia de espacios curriculares referidos a niñez y ado-

lescencia, desde la perspectiva de protección integral que se demanda a todo los agentes intervinientes. Intenta observar, describir y explicar si la incorporación de este espacio nuevo de saber en materia de infancia, tiene incidencia en la construcción del perfil profesional diferencial que incluya la democratización del saber desde una perspectiva horizontal. Para ello resulta relevante observar cómo se aborda la interdisciplinariedad y su incidencia en el futuro abogado/a, cuestión que involucra la identificación de concepciones respecto a la práctica profesional. Partiendo del análisis exploratorio curricular, se problematiza cómo se construye este nuevo espacio de saber de modo formal o informal en el ámbito educativo, se toma el término “interdisciplina” como dimensión principal de análisis, para describir y analizar cómo se construye el derecho de la infancia y su relación con las normas vigentes de promoción y protección de la niñez y adolescencia.

El séptimo capítulo del libro, cuyos autores son Manuela G. González; María Gabriela Marano y Matías Causa, se denomina “La expansión de los postgrados en el área de educación jurídica”. Allí los/as autores exponen los resultados del proceso de reflexión e indagación sobre la configuración que adquiere el postgrado en el ámbito de la educación jurídica universitaria, tomando como caso de análisis la FCJyS de la Universidad Nacional de La Plata. Se ha señalado reiteradamente que la expansión exponencial de los postgrados es una característica general del sistema universitario argentino y latinoamericano; sin embargo, los estudios existentes no se han detenido en las configuraciones institucionales de dicha expansión. De hecho, la expansión de los posgrados es una de las notas que resaltamos del actual escenario político académico institucional, junto al proceso de profesionalización académica y los cambios en ciernes en la formación de grado. Se describe e interpreta cómo han crecido los posgrados en la FCJyS, preguntándose por las lógicas que imperan en dicho crecimiento y la problematización de los aspectos que hacen a su gestión. Así, el análisis se centró en comprender las lógicas y los procesos políticos académicos, institucionales, incorporando el rol de los/as actores y las pugnas que han tenido importancia en la creación, política y gestión de posgrado de la Facultad.

El octavo capítulo se titula “Las mujeres en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales”, con autoría de Karina Andriola y Daniela Goga. Ellas indagan la presencia de las mujeres en términos cualitativos en el mun-

do tradicional e históricamente masculino del Derecho en la FCJyS de la Universidad Nacional de La Plata. Es conocido que en el ámbito familiar, el proceso de socialización de las mujeres constituye uno de los pilares del patriarcado mediante el cual se las educa para ocupar espacios de subordinación en relación al hombre, encargándose de asuntos domésticos y considerados de menor jerarquía. En este caso, se busca mostrar la división de roles en la Facultad como un ámbito público y cuál es su correlación con la división social, familiar y privada del trabajo. En el relevo cuantitativo se visualiza la situación y el lugar que ocupa la mujer en los diversos claustros que componen el gobierno universitario. Asimismo, en la investigación se cruzaron los datos correspondientes a diferenciación por claustro con las funciones que tiene la universidad: la investigación, la docencia y la extensión. Finalmente cabe destacar que la investigación requirió un esfuerzo importante en relación a la producción de información estadística; en la búsqueda de fuentes universitarias se encontró que la generación de datos y la publicación de resultados no es una práctica habitual, y en los casos que así se hace, no existe discriminación por género.

El noveno capítulo se titula “Límites y posibilidades de la teoría crítica en el uso y la enseñanza del derecho” y son sus autores Camila Blanco, Pablo Ciochini y Francisco Vértiz, quienes revisan las principales expresiones de la teoría crítica jurídica y su proyección en la enseñanza del derecho. En lugar de hablar de una teoría crítica entendida como corpus coherente de ideas, se inclinan por plantear que existen distintas perspectivas o enfoques críticos para pensar el fenómeno jurídico tanto desde un punto de vista teórico, como desde un punto de vista práctico. En la segunda parte del trabajo reflexionan sobre dos aspectos: los límites en cuanto al uso/utilización del derecho de una manera crítica y acerca de las formas en que se puede pensar en un uso consciente y reflexivo de las prácticas jurídicas, con su traslado a la enseñanza y a la extensión como práctica concientizadora de los límites del derecho, para lo cual proponen tener en cuenta las dimensiones política, colectiva, crítica y pedagógica.

El décimo y último capítulo, escrito por Francisco Vértiz, se titula “La Politización del derecho. Una mirada sobre las prácticas profesionales de los abogados y abogadas populares”. El autor comparte los avances de un proceso de investigación más amplio, en el cual reflexiona sobre las intervenciones profesionales de abogados/as que apartándose del

rol tradicional, -entendiendo por ello al ejercicio de la profesión liberal desarrollado de manera individual y orientado principalmente a obtener recursos económicos-, buscan politizar el derecho. Dentro de este universo, se detiene particularmente en aquellos que realizan sus prácticas como miembros de un colectivo u organización social -sea específicamente jurídico o no- y que son identificados como “abogados/as populares”. El objetivo central de este trabajo es caracterizar las estrategias jurídico-políticas de los/as abogados/as populares a partir de sus rasgos principales y reflexionar sobre las posibilidades y los límites de este tipo de intervención profesional para impulsar cambios en la estructura social. El trabajo retoma y profundiza la literatura sociojurídica latinoamericana que se ocupa de la abogacía popular y la caracteriza como una abogacía dirigida a los sectores sociales más vulnerables y enfatiza la transformación social a partir de una actividad profesional que humaniza al cliente, politiza la demanda jurídica y anima a la organización colectiva de los sujetos de derechos. Estas posiciones indican, como uno de los aspectos centrales que distingue a los/as abogados/as populares del resto de los profesionales del derecho, la perspectiva crítica a partir de la cual piensan y realizan sus prácticas jurídicas.

Finalmente, en función del análisis del trabajo realizado, la Directora y la Co-directora sintetizan en las Reflexiones Finales, las principales discusiones y abren algunos interrogantes para seguir profundizando en este tema.

Bibliografía

- Bianco Carola, Deladino María Belén, Furfaro Cristian, López Manuela y Robles Diego (2009). “Los planes de estudio de las carreras de abogacía de la provincia de Bs. As: análisis comparativo”. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Sociología Jurídica. Córdoba.
- Bianco Carola, Deladino María Belén, Furfaro Cristian, López Manuela y Robles Diego (2010). “La formación profesional de los abogados en la Provincia de Buenos Aires: análisis comparativo desde los planes de estudios vigentes” en Revista Anales. Revista de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales-UNLP. Año 7, Nº 40.
- Cejas Verónica, Cristeche Mauro y Mattos Miguel (2009). “La formación de abogados en los 80’ intentos de reforma en la UNLP”. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Sociología Jurídica. Córdoba.
- González Manuela, Marano, M. Gabriela, Bianco Carola y Carrera M. Cecilia (2011a). “Estado del arte de la educación jurídica a diez años del Primer Congreso de Sociología Jurídica” en Revista Academia – UBA, año 9 Nº17. Bs. As. Disponible en http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/.
- González, Manuela, Marano, M. Gabriela, Bianco Carola y Carrera M. Cecilia (2011b). “La formación jurídica. Estado del arte de la Comisión de Educación Jurídica” en González. y Lista (comp.). Sociología Jurídica en Argentina: tendencias y perspectivas Eudeba, Bs. As., noviembre.
- Vértiz Francisco, Carrera M.Cecilia, Bianco Carola, Cristeche Mauro y Furfaro Cristian (2010). “Disputas en torno a la reforma curricular. Conservación y cambio en la carrera de Abogacía de la UNLP (1984-1989)” en Revista Derecho y Ciencias Sociales. FCJyS-UNLP. Disponible en: <http://revista.dcs.jursoc.unlp.edu.ar>.

Capítulo I



Los nuevos abogados/as platenses:

los relatos de las ceremonias de colación de grados

Cardinaux, Nancy

Es el objetivo del presente capítulo dilucidar las representaciones que las autoridades, los profesores y egresados de la FCJyS de la UNLP han transmitido en las ceremonias de colación de grados de esta institución durante los últimos tres años.

A través de la técnica de análisis de discursos, se reconstruirán los ejes más importantes de los relatos de los principales oradores de dichas ceremonias, destacando los puntos en común y las divergencias con respecto a las funciones que la Facultad cumple así como a las expectativas de ejercicio profesional que se abren a los futuros abogados. La interpretación de las metáforas, las metonimias, las ausencias y los auditorios cobra especial relevancia en el marco de un ritual de pasaje en el que los relatos tienen un alto grado de formalidad y por eso mismo acaso dejen entrever las representaciones institucionales acerca del tipo de abogado que la Facultad forma y del que se considera que debe formar así como de las funciones que está llamado a cumplir el egresado en ese “afuera” que queda unido al “adentro” en el rito de pasaje. Introducción

En un ritual, el escenario es fundamental. Durante el período que tomamos, la ceremonia se realizó en dos salones: en la primera etapa en el Aula Belgrano, en el edificio que la Facultad dejó hace pocos años y en que conserva sólo algunas dependencias y, en la segunda etapa, en el Salón de los Espejos, que conserva el nombre y la estructura que le dieron la pertenencia del edificio en que actualmente se desarrollan casi todas las actividades académicas de la Facultad, y que perteneció al Jockey Club. En una de las ceremonias de graduación, la primera de la secuencia realizada en el Salón de los Espejos, el decano da cuenta del cambio:

El hecho de que se haga en este salón esta colación de grados tiene que ver con una inquietud que planteó una graduada hace poco tiempo, que nos hizo ver que las colaciones de grado se estaban convirtiendo cada vez en algo más excepcional, más burocrático, y que quizás no le estábamos dando la importancia institucional que este acto tiene. Y que no

es sólo un ritual, sólo una tradición. Es uno de los momentos más trascendentes porque es el momento que muchos de ustedes, su familia y la gente que los quiere va a recordar. Así que nosotros estamos muy contentos que esto sea así, que alguien de la comunidad nos haya advertido de ciertas cosas que en la vorágine propia de la actividad de la educación superior a veces se pierden, como se pierden muchas cosas esenciales y nos convertimos en autómatas gestores.

Esta cita revela, en principio, que el reclamo de cambio provino de la voz de una reciente graduada que, presumimos, sintió que su acto de colación de grado no había cubierto sus expectativas y, acaso, quiso comunicarlo para tratar de que en el futuro otros graduados tuvieran experiencias mejores. El decano, a su vez, reflexiona sobre lo que implica la actividad de gestión y, a partir de allí, reconoce que otras miradas son las que pueden hacer notar aquello que pasa desapercibido para quienes ejercen cargos de conducción de la Facultad. La declaración pública del peligro de convertirse en “autómatas gestores” es poco probable en actos de esta magnitud, en los que suelen circular escasas críticas y menos autocríticas.

Este acto es el único que la Facultad organiza periódicamente y tiene la solemnidad que las instituciones suelen dar a un rito de pasaje, acaso el más importante que se produce en esta casa de estudios porque termina un trayecto de la principal función que cumple una Facultad con una fuerte marca profesionalista: la de enseñanza. Y aquellos que han logrado recorrer todo el trayecto formativo (recordemos que son una pequeña porción de quienes lo iniciaron) son “lanzados al mundo” a cumplir el rol para el que la Facultad los preparó y en esa actividad se supone que se podrá medir la eficacia del proceso de aprendizaje atravesado.

El acto tiene, desde luego, una secuencia fija: una vez que el público, los egresados y las autoridades han tomado sus lugares, se entona el Himno Nacional y a continuación o en algún momento de la ceremonia puede haber alguna otra intervención como, por ejemplo, la actuación del coro de la Facultad; en segundo lugar se pronuncian los discursos, cuyos oradores son:

- el decano, el vicedecano y/o la secretaria académica. En algunas de las ocasiones, se pronuncia un solo discurso (en general, a cargo del vicedecano, que es el que con mayor frecuencia asume la representación institucional) pero en

varias ocasiones hablan el decano y el vicedecano y en otras también la secretaria académica.

- un profesor/a de la casa, quien en general no asume una posición de enunciación representativa de sus colegas.
- uno/a de los/las graduados/as, que asume claramente la representación de sus compañeros/as pero de los que allí están y no ya de los egresados en general.

Luego, se realiza la entrega de diplomas, precedida de los juramentos de rigor.

Los oradores hablan sentados. Las autoridades no leen sus discursos que, como es obvio, suelen reiterar los ejes centrales de todos los actos. Los profesores a veces leen sus discursos, otras los dicen y en general siguen un borrador o punteo que han hecho por escrito sin seguirlo estrictamente. Los alumnos, en casi todas las ocasiones, leen sus discursos. Los alumnos suben al estrado para dar sus discursos y permanecen sólo mientras hablan. El resto del tiempo, lo pasarán con los demás graduados.

El acto de graduación es representado de modos similares por los distintos oradores. Veamos aquí sólo una muestra que cubre todo el espectro de representaciones:

- “un momento en que están presentes los esfuerzos, las vivencias, lo sacrificios. Es un hito importante en la vida de cada uno” (*vicedecano, 3 de julio de 2012*)
- “son momentos de balance” (*vicedecano, 23 de octubre de 2012*)
- “es una meta alcanzada; la cima que se propusieron conquistar” (*profesor, 23 de octubre de 2012*)
- “plasma, sintetiza esfuerzos, ganas; es una meta” (*vicedecano, 18 de junio de 2013*)

La épica del graduado se reconstruye invariablemente. En todos los discursos se habla del esfuerzo, de lo que costó llegar hasta allí, se menciona la importancia de los familiares, los compañeros, los amigos, los docentes. Se resalta la importancia de la Facultad y la Universidad, su prestigio, su marca sobre los graduados. Y sólo ocasionalmente se habla de los que quedaron en el camino, de quienes no pudieron llegar a la meta. Sin embargo, sí aparecen menciones sobre un universo más difuso, que son aquellos que no han tenido acceso al sistema universitario pero, como luego veremos, aparecen en calidad de destinatarios de gratitud y de devoluciones que éticamente corresponde realizar a los graduados.

La Facultad y la Universidad son realizadas una y otra vez, en todos los discursos. Dice el decano:

La hoja de roble vale porque hace más de cien años hubo unas personas que soñaron y cumplieron su sueño. En este caso lo ponemos en nombre de Joaquín V. González, quien construyó una idea de una universidad pública, de una universidad relacionada con la comunidad, y a lo largo de estos más de cien años, muchísimos hombres y mujeres mantuvieron viva esa idea. Y ustedes forman parte de eso. Y no es poco: donde ustedes vayan, va a estar la UNLP y esta Facultad.

En el mismo discurso dará cuenta de la “marca ética que deja la UNLP” en sus alumnos. Y en los discursos de los alumnos es omnipresente esta alta valoración de la Facultad y la Universidad.

Ser abogado y permanecer en la Facultad

En la ceremonia se cruzan las concepciones acerca de lo que es ser abogado con las que dan cuenta de la necesidad de seguir perteneciendo a la Facultad. Dice una de las autoridades: “El abogado es un auxiliar para que la gente pueda conquistar sus derechos. Es un igualador y un instrumento para la paz social. El abogado no es un hombre preparado para la batalla”. Las nociones de equiparación, de paz social son trabajadas en otros capítulos de este libro respecto de la configuración de los nuevos abogados.

También hay tiempo para reflexionar sobre los tiempos históricos en que les ha tocado vivir a los egresados: características asociadas a la generación a que pertenecen los egresados. Dice el decano:

Quiero destacar que forman parte de la generación sin excusas, una generación de abogadas y abogados que nace casi con treinta años de consolidación de régimen democrático, situación que ninguno de los profesionales anteriores ha podido vivir.

Esta situación es vista como ventajosa pero podríamos pensar, desde otra perspectiva, que han visto también abrirse varias brechas entre los derechos reconocidos y los provistos, varias luchas por el reconocimiento y provisión de derechos, algunas crisis que afectaron directamente a

los derechos y su acceso, reformas del sistema de justicia muy discutidas. La referencia única a la democracia sin duda presenta una diferencia con anteriores generaciones pero no llega a conformar una descripción abarcadora de lo que a esta generación le ha tocado en suerte.

En cuanto a la permanencia de los graduados, puede darse en el ejercicio de cuatro roles:

- **El posgrado:** hay varias menciones específicas pero también otras que no aluden directamente a los posgrados sino a la necesidad de actualizarse, de perfeccionarse. Y si bien se menciona a la Facultad y algunos de los tramos que permite recorrer en el posgrado, en general las menciones sobre los posgrados que ofrece la Universidad son vagas. Las alusiones a seguir estudiando sin especificar si es una actividad que se puede realizar en solitario o requiere un enmarcamiento en el nivel cuaternario están presentes en todos los discursos. Quien toma en general como primer punto de sus discursos la marcación de esta necesidad es el vicedecano: “No dejar de tener la llama de conocer más, perfeccionarse. Aunque no cambie la norma, cambia la interpretación, cambia la realidad social”. En otro discurso dice: “Tenemos el sistema de posgrado para perfeccionarse” (vicedecano, 3 de julio de 2012)
- **La docencia:** en varios relatos aparece la invitación “al que tenga vocación docente para acercarse a las cátedras” (vicedecano, 3 de julio de 2012). Acercarse a las cátedras, ingresar, dan por sentado que los egresados no tienen contacto con las cátedras y, como bien sabemos, la relación con las cátedras que permite el acceso a la docencia, suele tejerse ya desde el cursado de la carrera. La categoría de ayudante alumno, que aquí no está visualizada, es en general el primer escalafón de la carrera docente.
- **La extensión:** también se reitera la invitación a “dar una mano con las actividades de extensión que se están desarrollando (consultorios jurídicos barriales, clínicas jurídicas).”
- **La investigación:** aparece mencionada en algunas ocasiones pero no aparecen descriptores acerca de su posible ingreso o los perfiles que requiere.

Más allá de estos caminos para permanecer ligados a la Facultad, los egresados son tratados como si hubieran sido estudiantes full time, que no han ingresado al mercado laboral y lo harán por primera vez. Si bien es cierto que, sin habilitación profesional, no han podido desempeñarse

en numerosos roles, no se puede obviar que gran parte de ellos trabaja y probablemente seguirá trabajando en el mismo ámbito, con mejores expectativas de ascenso.

Ética del abogado: la omnipresencia del Decálogo de Couture

La ética está presente una y otra vez en los discursos a partir de los valores que se supone deben guiar el ejercicio profesional de los abogados:

Los valores esenciales son siempre los mismos: justicia, libertad, igualdad. Son permanentes y están en todos los sistemas jurídicos. Por esos deberes ustedes deben abogar. Los abogados, junto con los jueces, son los responsables de que la gente pueda vivir eso. Tendrán que luchar por eso. (vicedecano, 3 de julio de 2012).

La selección de esta categoría no sólo se debe a su reiteración a lo largo de los textos discursivos sino también a las altas expectativas que la institución tiene con respecto al cambio que los egresados están llamados a producir ya sea porque han adquirido una deuda por haber transitado una universidad pública o por otras razones que no llegan a invocarse pero no admiten duda. En relación a ello es importante destacar que en reiteradas oportunidades se citan los mandamientos de Couture¹, quien es nombrado reiteradamente en el período analizado (incluso el catálogo completo está presente en algunas ceremonias a través de un banner que los reproduce).

Los mandamientos que componen el decálogo dicen:

- 1. Estudia.** El derecho se transforma constantemente. Si no sigues sus pasos, serás cada día un poco menos abogado.
- 2. Piensa.** El derecho se aprende estudiando, pero se ejerce pensando.
- 3. Trabaja.** La abogacía es una ardua fatiga puesta al servicio de las causas justas.
- 4. Procura la justicia.** Tu deber es luchar por el derecho; pero el día

1· Eduardo Juan Couture fue un jurista uruguayo que vivió entre 1904 y 1956, se dedicó fundamentalmente al derecho procesal civil y escribió los mencionados mandamientos que, desde su aparición, han tenido una amplia repercusión.

en que encuentres en conflicto el derecho con la justicia, lucha por la justicia.

5. Sé leal. Leal con tu cliente, al que no debes abandonar hasta que comprendas que es indigno de ti. Leal para con el adversario, aun cuando él sea desleal contigo. Leal para con el juez, que ignora los hechos y debe confiar en lo que tú dices; y que, en cuanto al derecho, alguna que otra vez debe confiar en el que tú le invocas.

6. Tolera. Tolera la verdad ajena en la misma medida en que quieres que sea tolerada la tuya.

7. Ten paciencia. En el derecho, el tiempo se venga de las cosas que se hacen sin su colaboración.

8. Ten fe. Ten fe en el derecho, como el mejor instrumento para la convivencia humana; en la justicia, como destino normal del derecho; en la paz, como sustitutivo bondadoso de la justicia. Y sobre todo, ten fe en la libertad, sin la cual no hay derecho, ni justicia ni paz.

9. Olvida. La abogacía no es una lucha de pasiones. Si en cada batalla fueras cargando tu alma de rencor, llegará un día en que la vida será imposible para ti. Concluido el combate, olvida tan pronto tu victoria como tu derrota.

10. Ama tu profesión. Trata de considerar la abogacía de tal manera, que el día en que tu hijo te pida consejo sobre su destino, consideres un honor para ti, proponerle que sea abogado.

Como ya indicamos, el número de menciones y su disponibilidad a través de un banner convierten a este decálogo en la fuente más citada sobre ética profesional. El primer mandamiento da cuenta de lo que hemos venido ya trabajando -la necesidad de mantenerse al tanto de las actualizaciones del derecho-, lo cual muestra la amplitud de la categoría “ética” en el plano del ejercicio de la abogacía y otras carreras jurídicas. La idea de ser “cada un día menos abogado” parece asociar aquí “ser abogado” a “saber derecho” por cuanto es el cambiante derecho el que nos obliga a estudiar. Pareciera que los abogados culminan sus carreras sabiendo todo el derecho que necesitan saber pero luego tienen que actualizarse para no quedar desactualizados con respecto a un derecho que sigue mutando (se supone que en sentido progresivo).

Este mandamiento aparece mencionado explícitamente varias veces: “si no se estudia, se es menos abogado” (vicedecano, 18 de junio de 2013) o bien es leído por un profesor, enfatizando el deber de seguir estudiando, de perfeccionarse (profesor, 22 de octubre de 2012). Si volvemos sobre la categoría posgrado, veremos que este primer mandamiento es coherente con la finalidad que allí se asigna a la continuación de estudios en el nivel cuaternario. Parece claro que los estudios de posgrado tienen la misión que Couture les asigna en sus mandamientos: actualización y formación permanente. Esto implica una cierta idea de completud de la carrera de grado, que ha enseñado todo lo que se necesita saber hasta el día del egreso; luego, es responsabilidad del egresado seguir estando al tanto y para eso la misma Facultad produce una amplia oferta de cursos.

En el segundo mandamiento llama la atención el clivaje pensar/estudiar. Da por sentado que es posible estudiar sin pensar (o hasta podríamos colegir que no pensar es condición de estudiar). Pensar sería pues una capacidad que comienza a desarrollarse con el ejercicio de la profesión. Resulta por lo menos llamativo que, ante un público de egresados de derecho, se lea un texto que da por sentado que lo que hicieron esos sujetos durante los últimos seis o más años de su vida en la universidad fue algo diferente a pensar y que lo que se esperaba de ellos, que estudiaran, no requería que pusieran en juego el pensamiento. Por supuesto podría contraargumentarse que no es eso lo que Couture quería significar pero esto requeriría aportar algún otro dato que ni los enunciadores de estos discursos ni el auditorio de hecho poseen a la hora del ritual de la colación.

Luego, aparecen siete menciones de la palabra “justicia” o el adjetivo “justo” en mandamientos que ordenan una serie de acciones asociadas al buen ejercicio de la abogacía, a las que se asigna un alto grado de virtud: el trabajo, la tolerancia, la lealtad y la paciencia. Es interesante señalar que, ante un conflicto entre el derecho y la justicia, Couture aconseja a los abogados optar por la justicia, en una interpretación muy tradicional que supone que puede lucharse por el derecho en situaciones normales pero, cuando aparece una situación anormal en la que el derecho es injusto, ahí el derecho debe quedar a un lado en pos de la defensa de la justicia. Couture utiliza la expresión “lucha por el derecho” y vale la pena recordar que la misma bien podría incorporar a la justicia al concepto de derecho de modo tal que la lucha por el derecho implique la lucha por la justicia.

El octavo mandamiento es el que quizás da más clara cuenta de la

posición de enunciación de Couture. La libertad se erige allí en el valor fundamental (en cuanto sin ella no hay derecho, justicia ni paz). Y la paz es un “sustitutivo bondadoso” de la justicia, que es el valor más alto al que debe aspirar el abogado pero, por lo visto, ese valor puede ceder ante este bondadoso sustitutivo.

El último mandamiento, acaso presa de su tiempo, da cuenta de la conformación de trayectorias familiares (la mención al honor no puede desgañarse de esa idea) que expresan la representación de una sociedad tradicional en la que es esperable que los hijos den continuidad a sus padres.

En definitiva, el recitado laico de los mandamientos de Couture y su reconocimiento institucional, que los transforman en la principal fuente citada por los profesores sobre ética profesional, nos ancla en un mundo de hace casi un siglo que no consideramos tradicional por el mero paso del tiempo sino porque, aún en su contexto, resonaría fuertemente condicionado por representaciones propias de una sociedad tradicional.

Responsabilidad de devolución:

La noción que se transmite aquí es que la universidad pública es financiada por impuestos que pagan todos, incluidos aquellos que no acceden a la universidad. Esa universidad que ha exigido solamente esfuerzo y compromiso, ahora pide que devuelvan lo que han recibido. Las formas de devolución pueden ser “con el asesoramiento gratuito o con la docencia” (vicedecano, 3 de julio de 2012). Esta referencia a la docencia tiene que ver sin duda con que la mayoría de los cargos más bajos de docentes no son remunerados en nuestras universidades y tal vez tenga que ver también con la rémora de una etapa en que los sueldos docentes eran muy bajos. Si bien no son altos en la actualidad, han mejorado mucho y es difícil ver la docencia como mera devolución de lo recibido por la Facultad. Es interesante marcar de todos modos que la docencia es relacionada en varios discursos con la vocación; se necesitaría vocación para la docencia pero no para las otras formas que adquiere la devolución: la participación en actividades de extensión universitaria (o acaso quedaría enrolada dentro de aquello que más vagamente se encuadra como “vocación de servicio”)

En un discurso se hace referencia a un sistema de devolución que no ha tenido inserción en la Argentina: “El que ha financiado sus estudios es

el Otro al que deben su agradecimiento. Se afirma enfáticamente la gratuidad pero la Universidad tiene costos que afrontar y ¿en qué consiste la gratuidad? En que los beneficiarios directos no están obligados a costearla, pagar una matrícula o una cuota y que por lo tanto sus gastos son afrontados por todos los argentinos que pagan impuestos al consumo (que son los más fáciles de recaudar), que a veces viven a mucha distancia de la universidad y no tienen acceso a ella. Cierto es que toda la sociedad se beneficia cuando forma buenos profesionales. En muchos países rigen créditos, préstamos de honor que deben devolverse después de graduados o la obligación de realizar ciertos servicios comunitarios, todo pensado para que el graduado universitario de algún modo retribuya ese soporte que ha obtenido durante años de ese personaje difuso pero real que es el conjunto de la sociedad. Entre nosotros, eso todavía no existe y por lo tanto no tienen ustedes el deber jurídico de retribuir esto que han recibido pero estoy seguro que entienden el compromiso que tienen con una sociedad que aúna el esfuerzo de todos sus miembros para darles la oportunidad a los jóvenes de formarse en una de las mejores facultades de la República Argentina. Emanan de ustedes el deber moral de devolver algo: no es una restitución en especie. Se satisface con un compromiso fuerte al resto de los argentinos”. (profesor, 23 de octubre de 2012). Es interesante que el profesor describa sistemas que “todavía” no existen aquí, y ese todavía puede cumplir la función de predicción acaso. Sin embargo, las demás voces se ocuparán de marcar que la devolución es un compromiso social pero de ninguna manera la devolución de un préstamo. Podríamos pensar aquí en la educación como derecho fundamental y, por lo tanto, su gratuidad que no hace pasible de ser considerada un servicio cuyo pago puede diferirse o hacerse a través de préstamos que deben ser reembolsados.

Un sujeto político ausente: el graduado

Como en todo análisis del discurso, llaman la atención algunas ausencias y algunas “casi ausencias”. Hemos descubierto varias pero, como aquí estamos abocados a desentrañar el rito de pasaje, queremos enfatizar una que juzgamos central: la del egresado como parte del gobierno de la Facultad y la Universidad. Es bien sabido que el número de graduados universitarios que participan de las elecciones del claustro de

graduados es mínima con respecto a quienes tienen las condiciones para hacerlo, que tal participación es facultativa y que exige una labor de empadronamiento previo. Este dato da cuenta por sí mismo de una “casi-ausencia” y por eso mismo es interesante marcar que, especularmente, los discursos no se refieren a los graduados como parte de la Facultad en ese nuevo rol que acaban de asumir. Entre las posibles vías de regreso de los graduados está sin dudas la participación en la vida política universitaria pero esto no está marcado en el ritual de pasaje.

Si bien una y otra vez en los discursos aparece la mención a que son graduados pero no egresados, lo cual implica que se pretende retenerlos, esa retención se da en cuatro ámbitos: la educación, la docencia, la investigación y la extensión. Aparece, sin embargo una sola mención explícita a la labor de los graduados como parte del claustro al que pasan a integrar, y forma parte del gobierno de la universidad. Dice un profesor que en una gestión anterior ha ocupado el cargo de secretario académico y ha sido consejero de la Facultad: “Siéntanse ligados a esta casa. Los tratamos como graduados y no egresados porque han cambiado de claustro pero siguen perteneciendo a esta casa”. Esta pertenencia puede verse en distintos grados, sobre todo en el nombre graduados pero nunca tan explícitamente.

Si bien el espacio reducido de este capítulo no nos permite ampliar este punto, nos parecía importante señalarlo porque entendemos que en estos actos están presentes el claustro de profesores y el de alumnos (que ya dejan de serlo) pero no se configura allí ese tercer claustro que tiene menor representatividad pero acaso definiría -si contara con una fuerte presencia- mejor que cualquiera de los otros la eficacia que los procesos de enseñanza y aprendizaje han tenido así como podría evaluar qué impacto tienen las prácticas de investigación y extensión universitaria sobre ese “afuera” que a veces tan lejano parece.

Por otra parte, el graduado ausente es tal vez la más notoria representación de que estos actos constituyen un ritual de pasaje. Si los egresados regresan como alumnos de posgrado, como investigadores, como extensionistas o como docentes ya serán otros, en un papel distinto pero similar al que ocupan aquellos que los están despidiendo. Si regresan como graduados, en cambio, el rito de pasaje no se perfecciona, los que allí están vuelven como ellos mismos. Creemos que esto nos conduce a una cuestión relacionada al remanido debate acerca del rol que a los

graduados les cabe en el gobierno universitario y la crisis de representatividad propia de un claustro con tan escasa intención de participación de sus potenciales electores. Esta es una cuestión central, sin duda, que sería importante desarrollar.

Bibliografía:

- Cardinaux, Nancy y Zacari, Malvina, (2012) “Los nuevos abogados: una lectura de las representaciones institucionales desde los discursos de colación de grados”, en *Academia. Revista de Enseñanza del Derecho*, Año 10, Número 20, Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho y Rubinzal-Culzoni.
- González, Manuela y Nancy Cardinaux (comps.) (2010): *Los actores y las prácticas: enseñar y aprender derecho en la UNLP*, La Plata, Edulp, Editorial de la Universidad de La Plata.
- Kennedy, Duncan (2004): “La educación legal como preparación para la jerarquía”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del derecho*, Año 2, Número 3.
- Kunz, Ana y Nancy Cardinaux (2004): *Investigar en Derecho*. Buenos Aires, Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la UBA.

Capítulo II

¿Cómo dar cuenta de procesos educativos en la Universidad?



Primeras notas para la comparación de los procesos de formación de abogados/as y sociólogos/as en la UNLP

Carrera, María Cecilia

1. Introducción

En el presente escrito me propongo ensayar algunas posibles comparaciones entre dos procesos de formación universitaria: la formación de abogados y abogadas en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP y la formación de sociólogos y sociólogas en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la misma universidad. Para ello, recupero los principales resultados de dos investigaciones en las que participo. El interés en realizar esta comparación radica en que ésta pueda iluminar lo diverso y lo común de cada uno de los procesos analizados y así enriquecer nuestra comprensión de ambos, al tiempo que construir elementos para problematizar el estudio de procesos educativos en la universidad.

El recorrido que efectúo en el capítulo comprende, en primer lugar, el planteo de la relevancia de realizar investigación cualitativa sobre procesos educativos en la universidad pública. Recopilo algunos antecedentes de investigaciones que pueden resultar pertinentes para pensar la indagación sobre el nivel universitario, en campos como la pedagogía universitaria, la antropología social y la etnografía educativa.

En segundo lugar, ofrezco algunas líneas que permiten definir lo que llamo prácticas académicas, como objeto de indagación para dar cuenta de los sentidos y características que adquiere hoy la formación de sociólogos/as y abogados/as en la UNLP.

Seguidamente presento los principales ejes de un estudio etnográfico sobre la formación de sociólogos y sociólogas, incluyendo una breve descripción del referente empírico, indicando notas sobre la historia, organización y desarrollo de la carrera de Sociología y sus actores, así como los primeros resultados y algunas reflexiones que surgen del trabajo de campo etnográfico.

Expongo también algunos de los principales resultados de una inves-

tigación desarrollada durante siete años¹ sobre las prácticas institucionales y la formación de abogados en la UNLP, para trazar algunas vías de comparación que permitan extender los horizontes explicativos de las prácticas académicas en distintas instituciones, espacios y tradiciones profesionales en la universidad.

Cabe advertir que ambas investigaciones se realizaron desde enfoques metodológicos diferentes. Si bien compatibles por tratarse de investigaciones cualitativas, las maneras de construcción e interpretación de los datos en cada caso mantienen diferencias. Por esta razón, las líneas de comparación propuestas se centran principalmente en indicar aspectos conceptuales que puedan funcionar como punto de vinculación entre ambos procesos de formación y marcar las características más sobresalientes de las prácticas y los sentidos de la formación en una y otra carrera.

Para ello, he elegido tomar un aspecto particular desde el cual pensar los procesos de formación de abogados/as y sociólogos/as en la UNLP en términos comparativos: las prácticas, discursos y disputas que en cada carrera se construyen en relación a cómo se conciben o deberían concebirse la sociología y el derecho y, en estrecha relación con esto, las disputas para la definición del rol que abogados/as y sociólogos/as juegan y deberían jugar en nuestra sociedad.

2. Investigar procesos educativos en la universidad. Algunos antecedentes

Las miradas desplegadas sobre los procesos educativos en la universidad en nuestro país no se han detenido particularmente a analizar lo cotidiano como dimensión constitutiva de dichos procesos. Las clases así como otras prácticas de formación cotidianas en las instituciones, las relaciones sociales que se construyen, el papel del conocimiento académico en esos espacios y la presencia de otros saberes, continúan opacadas, operando como “caja negra” a la hora de comprender las características de los procesos educativos en la universidad.

1. Proyectos: “El proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP”, dirigido por Manuela González y Nancy Cardinaux FCJyS-UNLP (2005-2008); y “Las nuevas configuraciones del campo de la formación del abogado en la Argentina: instituciones, planes de estudios y prácticas profesionales”, FCJyS-UNLP (2009-2012). Dirigido por Manuela González y co-dirigido por Gabriela Marano.

En el campo de la investigación educativa es posible constatar un crecimiento en estudios que abordan dimensiones cotidianas de estos procesos en la educación primaria y media y, paralelamente, la escasez de este tipo de investigaciones en los niveles superiores del sistema educativo.

Una razón posible para explicar esta escasez es que la agenda del campo de investigación educativa estuvo centrada desde la vuelta de la democracia en los niveles iniciales del sistema y no en la universidad, cuyo campo de estudios empieza a desarrollarse con mayor fuerza hacia los '90, pero con más atención en las políticas universitarias que en las prácticas y los procesos de formación. En este contexto, la mayoría de las investigaciones y estudios sobre educación superior universitaria desarrollados en las últimas décadas en Argentina giran alrededor de las políticas implementadas, de los modelos de universidad tradicionales y los novedosos que empiezan a surgir, de las transformaciones en las condiciones de la actividad de investigación y los actores que la desarrollan, y de los nuevos mecanismos de evaluación institucional de la calidad educativa (sobre todo a partir de la implementación de la Ley de Educación Superior, que dispone la creación de la CONEAU ² para llevar a cabo estos mecanismos).

Posiblemente este magro interés por los procesos y prácticas educativas en la universidad haya tenido que ver con un mayor compromiso político-educativo de los investigadores con los sectores populares, que claramente no tienen presencia significativa entre los asistentes a la universidad, nivel del sistema históricamente caracterizado como de elite y habitado por sectores de clase media y alta. Así, la agenda política y de investigación en niveles educativos primario y medio ha depositado en estos aspectos su interés, pero no la agenda universitaria, más preocupada por políticas de financiamiento, evaluación y control de la masividad.

No obstante, es posible reunir algunos antecedentes de investigaciones realizadas en Argentina y otros países de Latinoamérica que aportan preguntas y herramientas conceptuales que nos permiten comenzar a pensar modos de indagación de procesos educativos en nuestras universidades.

Entre ellos, relevamos una serie de investigaciones del área de la pedagogía universitaria desarrolladas en Argentina sobre la enseñanza en la universidad. Éstas exploran las estrategias más extendidas de ense-

2· Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria

ñanza y las resoluciones metodológicas existentes entre los docentes, lo que en el campo de la didáctica se ha llamado investigación naturalista. Se han realizado aportes importantes principalmente en el conocimiento de dos dimensiones: las características que adquieren las prácticas de enseñanza predominantes en la universidad y las concepciones, teorías implícitas o creencias sobre la enseñanza que tienen los docentes. En relación con la primera, algunos resultados arrojan descripciones que definen la metodología predominante de enseñanza como clases magistrales, exposiciones por parte del profesor, un lugar pasivo para los alumnos, presentación del conocimiento como algo estático, entre otros (Carlino, 2005; Bianco y Carrera, 2007). En otros casos se detecta la presencia de una fuerte naturalización, por parte de los docentes, de su propia actividad de enseñanza, así como de los aprendizajes de los alumnos, tendiendo a considerar como no problemática la cuestión (Camillioni, 1995). En relación con la segunda, se ha intentado conocer el pensamiento de los profesores sobre la enseñanza y ponerlo en relación con sus actuaciones en el aula. En estos casos los resultados muestran que estas concepciones se vinculan fuertemente con los dominios específicos de cada campo profesional, lo que supone la imposibilidad de comprender en términos uniformes esas concepciones (De Vincenzi, 2007; Mastrangelo, 2007).

A su vez, en la última década han surgido en Argentina pesquisas de enfoques antropológicos, históricos y sociológicos, interesadas por la academia, las relaciones académicas y los intelectuales en el marco de disciplinas y carreras específicas. No se dirigen particularmente a los procesos educativos como objeto, pero sí a la universidad como ámbito de formación y trabajo de intelectuales, grupos académicos diferenciados (en diálogo y en pugna), y formas específicas de sociabilidad (Visacovsky, Guber y Gurevich, 1997; Krotsch y Pratti, 2002; Suasnábar, 2004; Soprano, 2005, 2006, 2009; Soprano y Ruvituso, 2009; Blanco, 2006; Garatte, 2008, 2012; Gil, 2009; Blois, 2008, 2009; Guber, 2005). Estas investigaciones se interrogan por las formas específicas de socialización de los académicos, sus identidades y relaciones sociales cotidianas, como una dimensión clave para entender las determinaciones que operan en la producción y reproducción de la vida social en las universidades (Soprano, 2005). Asimismo, plantean la pregunta respecto de las relaciones sociales que se establecen en la universidad y de cómo juegan éstas en la

construcción de la vida académica y la formación de los alumnos.

Parte de este corpus lo constituyen algunas investigaciones desarrolladas en la UNLP, que realizan comparaciones entre facultades y dan cuenta de que los vínculos entre la sociabilidad académica, la producción de saberes y la formación de alumnos se definen localmente (Soprano y Ruvituro, 2009). Es decir, en función de la historia y las relaciones y conflictos propios de cada Facultad, además de las tradiciones y disputas específicamente disciplinares. De esta manera, en las distintas carreras y facultades los ámbitos de actividad académica y de producción y reproducción de saberes y grupos son particulares.

Saliendo de nuestro país encontramos, en el caso brasilero, un conjunto de pesquisas etnográficas llevadas a cabo por un grupo de antropólogos en la Universidad Estadual de Río de Janeiro (Rocha Pinto, 1999, 2000, 2009; Rocha Pinto y Clemente Junior, 2004), cuyo aporte resulta significativo. Estas investigaciones giran en torno a las prácticas académicas en la formación de historiadores, músicos y médicos desde una perspectiva comparativa. Sus análisis establecen que las prácticas académicas se vinculan con relaciones de poder y mecanismos de inclusión/exclusión que se estructuran a partir de formas de transmisión y consagración del saber en la universidad, constituyendo relaciones particulares entre profesores y alumnos. A través de etnografías realizadas en distintas carreras de la UERJ, los autores dan cuenta de las relaciones de poder que se estructuran en las prácticas académicas en la universidad a partir del control jerárquico de criterios de validación de la verdad. En cada carrera, esas relaciones de poder se encuentran atravesadas por complejos y contradictorios sistemas de valores y representaciones que definen las identidades académicas y profesionales de la carrera en cuestión. El aporte fundamental que estos trabajos realizan es el de incorporar las disputas disciplinares en torno a la verdad y las relaciones de poder propias del campo académico, como dimensiones que configuran de maneras particulares los procesos educativos, y que atraviesan las prácticas académicas y los espacios de formación de alumnos.

La recuperación de estos antecedentes tiene el propósito de reunir herramientas conceptuales y metodológicas para pensar modos de indagación de procesos educativos universitarios, aun cuando no todas las investigaciones recuperadas definan su objeto de conocimiento en estos términos. Tomaré algunas de estas contribuciones para desplegar

el análisis comparativo de la formación de abogados/as y sociólogos/as en este escrito.

3. Las prácticas académicas

Propongo tomar el concepto de *prácticas académicas* (Rocha Pinto, 1999; 2000; 2009) como hilo conductor para pensar la formación de sociólogos y de abogados y poner a dialogar ambas investigaciones.

En el apartado anterior planteé que las miradas sobre la universidad en nuestro país escasamente se han detenido a analizar lo cotidiano como dimensión constitutiva de los procesos sociales y educativos que produce esta institución. En este sentido, afirmo la importancia de comprender el entramado cultural que sostiene y vuelve inteligibles las prácticas en estos contextos para producir una suerte de desnaturalización que permita develar sus características y su conformación. Para ello considero necesario tomar distancia de modos de pensar la enseñanza como actividad relativamente autónoma, centrada en las actividades de docentes y/o de estudiantes, y dar relevancia a los procesos educativos universitarios en términos de prácticas académicas.

Resultan valiosos los aportes de los trabajos del antropólogo brasileño Paulo Rocha Pinto, referenciados antes. En su etnografía de la academia brasilera, el autor explora la formación de músicos, médicos e historiadores a través del concepto de prácticas académicas, tomando como tales a aquellas prácticas que se sostienen en el marco de un sistema de relaciones sociales, que dan lugar a ciertas acciones e interacciones en el marco del campo académico. En el transcurso de su investigación, el autor da cuenta de las prácticas académicas en la enseñanza de la medicina, la música y la historia, sosteniendo que éstas propician determinadas relaciones con el conocimiento académico y con el aprendizaje de ese conocimiento, que se conecta directamente con la estructura y organización de los campos profesionales, así como con las disputas que los atraviesan.

Rocha Pinto define el concepto de prácticas académicas como sigue:

Por ‘prácticas académicas’ entendemos el sistema de relaciones sociales que permite la acción e interacción de los agentes entre sí, con las instan-

cias institucionales y con los diversos saberes y sus respectivas fuentes, en el contexto del campo académico.

Las prácticas académicas engloban las actividades de transmisión del conocimiento, cuyo mejor ejemplo son las clases (expositivas, prácticas, seminarios, etc) y las actividades de consagración del saber, como las evaluaciones, o, aún, aquellas destinadas a garantizar el acceso institucional a las fuentes de conocimiento, entre ellas el uso de las bibliotecas universitarias.

Las prácticas académicas (...), deben ser comprendidas a partir de sus esquemas generadores, o sea, de las relaciones sociales internalizadas como un sistema de disposiciones, lo cual produce y estructura prácticas y representaciones (Rocha Pinto 2000: 42 ³).

Cabe aclarar que si bien las relaciones pedagógicas constituyen un importante aspecto de las prácticas académicas, ellas no agotan todas sus manifestaciones, que incluyen también relaciones institucionales, interpersonales, espaciales. Opto aquí por una definición amplia de prácticas académicas, que abre los espacios de indagación más allá del aula, y que las conecta con relaciones sociales y con diversidad de saberes y fuentes. En este sentido, entiendo esas prácticas como producto de relaciones y al mismo tiempo como productoras de relaciones en el campo académico.

Siguiendo a Bourdieu (2008), podemos concebir el campo académico como un espacio social específico que construye el “homo academicus”, y en este sentido entender la formación académica y profesional como atravesada por luchas en torno a un capital específico. Como desarrollaré luego, la pertenencia a un campo supone el interés por jugar el juego y el manejo de sus reglas; este “(...) dominio práctico de las regularidades específicas que son constitutivas de la economía de un campo es el principio de prácticas sensatas” (Bourdieu, 2007: 107). Esto da lugar a pensar la existencia de relaciones objetivas que condicionan las prácticas cotidianas y las atraviesan, haciéndolas al mismo tiempo inteligibles y coherentes en función de las regularidades específicas del campo.

Desde este lugar es posible afirmar que las prácticas académicas no pueden comprenderse con el sólo acceso a lo que los docentes hacen, sino que es necesario ir hacia lo que producen esas prácticas y aquello que las produce. Es dable sostener que en los intercambios y actividades

3· La traducción es propia.

académicas o con relación a lo académico (realizadas por estudiantes y docentes, como reuniones, asambleas, congresos, concursos, clases, actividades de militancia, entre muchas otras) en espacios que cotidianamente habitan los actores (como aulas, bibliotecas, pasillos, bufet, oficinas), se transmiten saberes y se internalizan disposiciones asociadas a posiciones; se consagran saberes, se sanciona su validez y adecuación.

En este sentido, entiendo que los procesos educativos están constituidos por prácticas a través de las cuales nuevos sujetos se incorporan a un grupo social (sociólogos/as o abogados/as) y al mismo tiempo lo construyen. Estas prácticas deben ser entendidas como prácticas académicas y no sólo como prácticas de enseñanza y de aprendizaje de conocimientos definidos curricularmente.

Asimismo, es necesario conocer, para dar cuenta de los procesos educativos universitarios, las tramas de relaciones sociales que producen y son producidas por estas prácticas y que constituyen el tejido social en el que se generan sentidos respecto de la sociología o el derecho, los sociólogos/as o los abogados/as y el proceso de formación.

4. La etnografía sobre la formación de *los sociólogos* ⁴

Una vez definidas las prácticas académicas como un camino para dar cuenta de procesos educativos en la universidad, he abierto la pregunta y la búsqueda por los espacios, relaciones, prácticas, valores y sentidos a través de los que se configura la formación de “los sociólogos” en la carrera de Sociología de la UNLP. Algunas preguntas que guiaron el estudio son: ¿en qué consisten las prácticas académicas en la carrera de Sociología y cuáles son las dimensiones y las relaciones sociales que las constituyen y atraviesan? ¿A través de qué prácticas y espacios se pone en juego la formación de los estudiantes de Sociología? ¿Qué sentidos le otorgan los actores al proceso de formación y a las prácticas académicas que sostienen?

Inicié mi trabajo de campo etnográfico a fines de marzo de 2011 y lo desarrollé hasta principios de abril de 2012, con algunas entrevistas

4- Utilizo la expresión los sociólogos en consonancia con los usos nativos, para designar tanto a estudiantes como graduados de sociología.

Asimismo, utilizo la cursiva para designar las expresiones nativas y la cursiva entrecomillada para marcar expresiones textuales de los actores.

cortas y encuentros aislados en meses posteriores. Como parte de este trabajo, realicé observación participante en clases teóricas y de trabajos prácticos (tal como se denominan en la FAHCE-UNLP) de cuatro asignaturas de la carrera de Sociología. A raíz de compartir los espacios de las clases y otros lugares en la Facultad, mantuve conversaciones con distintos actores, como estudiantes en distintas etapas de la carrera, graduados, ayudantes diplomados, docentes titulares y adjuntos, personal de gestión de la carrera. Participé también de otras actividades académicas como reuniones de la *comisión de estudiantes de sociología* o el Encuentro Nacional de Estudiantes de Sociología (*ENES*) ⁵realizado en 2011 en La Plata; así como congresos y coloquios.

En 2012 hice observación participante en las actividades relacionadas con el primer Curso de Ingreso de la carrera, entre principios de febrero y mediados de marzo. Además de dialogar con ayudantes y responsables del curso, participé en charlas para ingresantes, reuniones de trabajo con ayudantes a cargo de comisiones del curso de ingreso y en los talleres diarios en una de las comisiones en el turno tarde.

Realicé, además, entrevistas en profundidad a estudiantes, graduados y ayudantes. Recorrí pasillos de la Facultad, pasé tiempo en la sala de estudio de la biblioteca, en mesas de exámenes finales, mantuve conversaciones con sociólogos de otras universidades, con estudiantes y docentes de otras carreras de la Facultad que comparten espacios con sociólogos o estudiantes de sociología, recolecté documentos y materiales (algunos por búsqueda propia y otros facilitados por estudiantes y docentes de la carrera) escritos y publicados por actores de la carrera (éstos van desde documentos curriculares como el plan de estudios o programas de materias, informes de gestión de anteriores directores del Departamento, publicaciones académicas sobre la carrera, informes de asesores externos, entrevistas realizadas por profesores actuales a sociólogos que participaron en algún momento de la historia de la carrera, hasta revistas y textos publicados por los estudiantes o trabajos elaborados para ser evaluados en alguna asignatura), revisé páginas webs (tanto la página oficial del Departamento dentro de la de la FAHCE, como páginas y blogs elaborados por estudiantes y docentes en forma particular), y participé de redes sociales en internet de las que forman parte estudiantes.

5· En el próximo apartado explicaré con mayor detalle qué son la comisión de estudiantes y el ENES.

4.1. El escenario: la carrera de Sociología de la FAHCE-UNLP

Si bien la carrera de Sociología es la más joven en la Facultad –se creó en 1985 como una licenciatura dirigida a graduados o alumnos avanzados de otras carreras de la FAHCE y la UNLP-, se trata de una carrera que aporta una importante presencia de sus profesores, graduados y alumnos en la vida política y académica de *Humanidades*⁶. Este peso puede explicarse en parte por su origen y tradición, que hacen eje en la investigación y el trabajo académico como rasgos definitorios de la carrera (a diferencia de las disciplinas con las que nace la facultad, de preocupaciones ligadas a la intervención como las ciencias de la educación y los profesorado en diversas disciplinas).

La sociología y los sociólogos, sin embargo, están presentes en *Humanidades* desde mucho antes de esta primera creación, en las cátedras de Sociología⁷ que se conformaron en la Facultad como parte de distintas carreras. A través de esas cátedras, la sociología ejerció, desde mediados de los '50, un creciente atractivo entre estudiantes y graduados de otras carreras que veían en esta disciplina un potencial renovador de la perspectiva de las humanidades, predominante al momento en la institución. De esta manera, la sociología ingresó a la Facultad de la mano de la llamada “sociología científica”, que suponía un fuerte cuestionamiento a enfoques que se llamaron despectivamente “ensayísticos” y que vinculaba a la disciplina con la investigación empírica.

En una de esas cátedras, la de Sociología General, ingresó en 1957 Gino Germani como profesor titular –quien durante ese mismo año se desempeñaba como director de la Carrera de Sociología de la Universidad de Buenos Aires, recientemente creada-, en pleno auge de la modernización científica en el país, por lo que el trabajo en la cátedra se impulsó con ese espíritu en el periodo (Tortti y Chama, 2003; Turkenich, 2003; Tortti y Soprano, 2004; Suasnábar, 2004; Blois, 2009; Visakovsky, Guber y Gurevich, 1997; Guber, 2005).

Durante los años '60, la cátedra de Sociología General y otra recién

6· La itálica refiere a que se trata de una denominación nativa. Humanidades es la manera en que estudiantes, docentes, no docentes y habitantes de la ciudad en general denominan a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FAHCE).

7· Me refiero a las cátedras de Sociología Argentina, del Departamento de Historia; Sociología General, del Departamento de Filosofía y obligatoria desde 1967 para todas las carreras; y de Sociología de la Educación, dependiente del Departamento de Ciencias de la Educación.

temente creada, la de Sociología de la Educación, experimentaron un crecimiento en cuanto a docentes y estudiantes que cursaban esas materias, al tiempo que participaron activamente en el proceso de radicalización política que caracterizó a la universidad argentina en el periodo.

Así, la sociología adquiriría un perfil no sólo asociado a la investigación científica y empírica, sino también a la denuncia social y la militancia política.

Desde la intervención a la universidad en 1974 y hasta la finalización de la Dictadura Militar los docentes de ambas cátedras de sociología fueron objeto de cesantías y persecuciones, incluso de asesinatos a manos de la Triple A.

Al regreso de la democracia se proyectó la carrera que en 1985 se puso en funcionamiento. Esta experiencia alojó como estudiantes a muchos de los profesores actuales de la carrera (y de otras carreras de la UNLP), entonces estudiantes avanzados o graduados de otras carreras de la Facultad u otras facultades de la UNLP, como Historia, Psicología, Filosofía, Antropología, Derecho, Ciencias de la Educación. En términos de sus destinatarios, la experiencia fue particular porque no funcionó como carrera de grado sino como formación posterior al grado y con cierta intención de especialización.

La carrera se desarrolló de esta manera hasta 1990, produciéndose ese año un impase hasta 1993, en que se creó el Área Sociológica, dependiente de la Secretaría Académica; se reabrió la inscripción, ya como carrera de grado y dirigida a egresados del nivel medio del sistema educativo, por primera vez. En 1996 la carrera pasó a depender el Departamento de Sociología recientemente creado (Tortti y Chama, 2003) y continuó funcionando hasta el presente.

En la actualidad, el Departamento de Sociología tiene a su cargo dos carreras: Licenciatura en Sociología y Profesorado en Sociología. El plan de estudios de ambas carreras es muy similar; la diferencia entre los dos radica en las materias “pedagógicas” que se agregan al plan de profesorado, incluyendo las prácticas de enseñanza en el nivel medio. El plan de licenciatura exige para la graduación la elaboración de un trabajo de tesina, de carácter individual ⁸.

8· La mayoría de los estudiantes se inscriben a la licenciatura. Aquellos que se inscriben en el profesorado desde el ingreso son muy pocos, si bien el Departamento de Sociología no cuenta con datos estadísticos al respecto. En gran parte, lo que sucede es que en cierto momento de la carrera de licenciatura, algunos alumnos optan por inscribirse además en el profesorado y realizar de manera

La mayoría de las asignaturas de los primeros tres años de la carrera son de teoría social, teoría política, epistemología, metodología, economía e historia. Entre el cuarto y quinto año, los dos últimos, se distribuyen los Talleres de Investigación y las “sociologías especiales”, como Sociología de las Organizaciones y Sociología Política, además de Análisis de la Sociedad Argentina. Esta forma de estructuración del plan, provoca que el primer tramo de la carrera sea caracterizado por los estudiantes y algunos docentes y graduados como “muy teórico”, o como el tramo en el cual la actividad principal consiste en leer. En palabras de una ayudante diplomada, docente de una asignatura de 2do año:

Están en un momento de la carrera que leen un montón, es como que el disciplinamiento pasa por leer, leer, leer y podés estar 5 horas leyendo un texto. (Nota de campo, 18/05/2011)

Por otro lado, muchos estudiantes reconocen como parte de su formación como sociólogos y sociólogas algunas actividades asociadas a la militancia política. Este aspecto de la vida cotidiana de la carrera de sociología resulta de especial interés para describir y analizar una de las prácticas académicas de mayor peso en el proceso de formación de sociólogos/as. Se trata, además, del aspecto a partir del cual procuraré establecer comparaciones con la carrera de Abogacía: las formas en que se define en las prácticas y discursos de los actores el rol que los sociólogos y sociólogas juegan y deberían jugar en la sociedad.

Las prácticas de militancia a las que me refiero se localizan en la participación en dos espacios que fueron constituidos por estudiantes de sociología y a través de los cuales desarrollan lo que ellos mismos llaman “militar en la carrera”.

paralela ambas carreras, por lo que se estima que son pocos los estudiantes que realizan exclusivamente el profesorado.

El Departamento de Sociología no lleva un seguimiento de los datos referidos a cantidad de ingresantes, deserciones, egresos, de las carreras. Sí se realiza un análisis estadístico de las tesinas y los graduados de licenciatura, que les permite manejar información en relación a esa carrera pero no al profesorado.

Los evaluadores de las tesinas deben entregar su dictamen en el Departamento, lo que les posibilita llevar un seguimiento de los egresados de licenciatura. De allí, la información con la que cuentan es que ingresan alrededor de 300 alumnos por año, de los cuales unos 50 ya estaban inscriptos en profesorado o licenciatura y se inscriben a la otra carrera, por lo que consideran 250 ingresantes netos. Egresan entre 25 y 30 por año.

Estos espacios son la comisión de estudiantes de sociología y el Encuentro Nacional de Estudiantes de Sociología (ENES). En ambos, cada uno con sus particularidades, los estudiantes comparten reflexiones, trabajos escritos, investigaciones, debates, lecturas. Son espacios que ellos mismos reconocen como formativos, no en un sentido general sino puntualmente desde la práctica de la sociología.

Me interesa destacar, a través de la descripción de las prácticas de militancia en estos espacios, las disputas que al interior de la vida cotidiana en la carrera se plantean en relación a la cuestión del para qué de la sociología y del rol de los sociólogos y sociólogas en la sociedad. A diferencia del derecho y los abogados donde, como veremos, el espacio de intervención profesional clásica se encuentra claramente definido, para los sociólogos y sociólogas el campo laboral es difuso en su definición y delimitación en relación con profesionales de otras disciplinas sociales. Este hecho, entre otros, hace que gran parte de las disputas más o menos explícitas entre actores de la carrera empiecen o terminen en la discusión del sentido y rol social que la sociología y los sociólogos cumplen o deberían cumplir.

El debate alrededor de este asunto no se desarrolla sólo en las aulas, sino primordialmente en otros espacios y grupos de la Facultad en los que participan los estudiantes y a través de diversas disputas con otros actores, como docentes y graduados y otros estudiantes, que militan en agrupaciones políticas.

Como parte de una tradición de participación política que se remonta al menos a los años '80, los estudiantes de la FAHCE han conformado de manera variable en distintos momentos históricos las llamadas "comisiones de estudiantes". Las comisiones son espacios organizados por carrera⁹, compuestos por estudiantes que se reconocen como autoconvocados –una carrera puede no contar con comisión de estudiantes, ya que no se encuentran institucionalizadas sino que se sostienen en la práctica. Se autodefinen como ámbitos para discutir temas y problemas que atañen a la carrera, tanto aspectos de funcionamiento como de gestión y también temáticas que los estudiantes marcan como de interés para su formación. Se trata también del espacio del que surgen los delegados es-

9. Así, tenemos la comisión de socio (logía), la comisión de letras, la comisión de historia, la comisión de ciencias (de la educación), entre otras.

tudiantiles en Junta Asesora Departamental ¹⁰y en el que éstos dialogan e informan al claustro sobre los debates y decisiones tomadas en Junta y recuperan las posiciones y reclamos de sus compañeros.

Además de la comisión de socio, los estudiantes de sociología reconocen como espacio de participación y militancia en la carrera al *ENES*. El *ENES* fue realizado por primera vez en el año 2007 en Santa Fe. Se trata de un encuentro que cada año cambia de sede y que reúne a estudiantes de sociología de diversas universidades nacionales para debatir y proponer acciones sobre temas de interés para los estudiantes. Este espacio no se reduce al momento del encuentro anual, sino que se sostiene de manera constante a través de talleres temáticos, fiestas para recaudar dinero, reuniones organizativas, entre otras actividades que llevan a cabo los estudiantes que allí participan.

Los estudiantes que “militan en la carrera” marcan y critican ciertas características de la manera en que se organizan la universidad, la profesión académica y la inserción laboral de los sociólogos/as. A través de esas críticas buscan discutir cuál es y debería ser el “rol del sociólogo en nuestra sociedad”.

A las perspectivas que ellos entienden como dominantes entre profesores y graduados respecto de qué es ser sociólogo, oponen otras formas de concebir y “practicar la sociología”: la sociología académica limitada a la investigación individual (tal como se constituye el trabajo de los becarios de CONICET) versus las prácticas sociológicas, que ellos definen como colectivas, para las que no es necesario tener el título de sociólogo. O la “democratización del conocimiento” en contra de, tal como expresó una estudiante durante el *V ENES*, la “lógica nefastoide que es la del perfil académico de la ciencia por la ciencia y el saber por el saber”.

Asimismo, la disputa por el sentido de la sociología y el “ser sociólogo/a” se desarrolla de manera cotidiana a través de peleas en distintos espacios institucionales (como la *Junta* o el centro de estudiantes) que se dan en torno a temas sobre los que hay que tomar decisiones. La pugna con otros actores institucionales se concentra principalmente en dos direcciones: una jerárquica, que pugna con la visión, acciones y posicionamientos de profesores y graduados respecto de las orientacio-

10- Órgano de gestión de los Departamentos Docentes, que funcionan como asesores del Consejo Directivo. Son presididos por el director del Departamento y conformados por docentes, graduados y estudiantes.

nes de la carrera, el perfil de sociólogo buscado, los espacios de cursada ofrecidos, las características del curso de ingreso a la carrera o de las tesinas requeridas para licenciarse, etc.

Esta contienda puede ser un analizador de las estructuras de participación, roles y sentidos sobre el “ser sociólogo” que entran en lucha. Durante los debates para aprobar un curso de ingreso a la carrera, los profesores entendieron que la participación de los ingresantes se define por su inserción en una cultura escrita a través del manejo de la escritura y la lectura académicas. Los estudiantes, por su parte, entendieron que esta participación y la inserción a la vida académica se constituyen no solamente en relación al conocimiento académico y el manejo de una cultura escrita. A través de sus propias actividades de militancia ellos mismos incorporan a su formación como sociólogos y sociólogas la militancia en la carrera, es decir, las actividades que se desarrollan en la comisión y el *ENES*, las discusiones sobre el curso de ingreso, la elaboración de propuestas y argumentaciones escritas, el cuestionamiento de las formas de participación que otros actores (docentes, autoridades, agrupaciones) proponen.

La otra dirección en la que se disputa es el mismo escenario político estudiantil de la Facultad. Allí existen tensiones muchas veces solapadas con las agrupaciones estudiantiles, donde entran en conflicto tanto los sentidos sobre el para qué de la sociología como la legitimidad de los mismos espacios de lucha. En este caso, el escenario es complejo porque muchos de los estudiantes que militan en la comisión o el *ENES*, también lo hacen en alguna agrupación. Esta es una característica de la que suelen jactarse ambos grupos pero que, lejos de darse sin tensiones, constituye una fuente de conflicto latente. Si bien la comisión y el *ENES* son grupos abiertos, en los que puede participar cualquier estudiante de sociología interesado, en algunas circunstancias los intereses de estos grupos y los de las agrupaciones no son fácilmente compatibles.

La comisión y el *ENES* son vivenciados como espacios de formación. Es decir, los estudiantes que participan en ellos entienden esa participación como militancia, pero diferente de otras formas de militar que también se practican en la facultad. Ellos militan en la carrera y lo que hacen como parte de esa actividad lo entienden como constitutivo de su formación como sociólogos y sociólogas. Ahora bien, estos espacios son también lugares desde los cuales los estudiantes construyen posiciones

en torno a esa misma formación y los sentidos en disputa del ser sociólogo y el para qué de la sociología.

Los cuestionamientos que realizan los estudiantes ponen en evidencia tensiones entre la sociología como conocimiento que se enseña en la universidad, como conocimiento con el que se investiga y como herramienta de militancia y denuncia social. Esta tensión marca las prácticas académicas en la carrera, así como las formas en que se va configurando el campo profesional de los sociólogos, caracterizado por su dispersión y por la poca claridad respecto de las tareas específicas que se le puedan atribuir.

5. La investigación sobre las prácticas de enseñanza en la carrera de Derecho

Como adelanté en la introducción a este capítulo, la investigación sobre las prácticas de enseñanza en la formación de abogados y abogadas se desarrolló durante más de siete años y abarcó dos proyectos de investigación, ambos acreditados en el Programa de Incentivos.

El primero de ellos se propuso describir y analizar las principales prácticas institucionales que se despliegan en el desarrollo del proceso de socialización de los estudiantes de derecho. Para ello, se propuso reconstruir las percepciones y representaciones sociales de alumnos y profesores acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y determinar los rasgos sobresalientes del proyecto institucional vigente en la Facultad.

Esta pesquisa se inició en un contexto en que un grupo de investigadores de la Facultad se preguntaba sobre las razones por las cuales varios proyectos de cambio curricular habían sido rechazados en la institución. El equipo sostuvo la necesidad de indagar en las prácticas de enseñanza y evaluación dominantes, para comprender el proyecto institucional al que éstas respondían (no necesariamente de manera armónica o mecánica).

La primera etapa de la investigación definió como foco de análisis una de las prácticas de la institución que le confiere cierta particularidad en relación con otras facultades y otras universidades: el examen libre como principal vía de acceso a los conocimientos de las primeras asignaturas y como principal vía de acreditación de las mismas. Si bien esta característica se ha modificado mucho en los últimos años, sigue siendo un mecanismo fuerte de relación de los estudiantes con la carrera.

Se realizaron entonces observaciones en mesas libres, encuestas a

alumnos y entrevistas a docentes titulares de cátedras de primer año (Gonzalez y Cardinaux, 2007; Bianco y Carrera, 2010). Un segundo momento en la investigación estuvo dedicado a la indagación respecto del Curso Introductorio (CI). Se realizaron entrevistas a los docentes a cargo de comisiones del CI y se analizó el material de trabajo especialmente diseñado para ese espacio.

En una tercera etapa se hicieron entrevistas a profesores titulares y adjuntos de materias “codificadas” y se observaron clases de materias de diferentes años de la carrera.

El segundo proyecto de investigación se propuso reconstruir el campo de formación del abogado en un escenario más amplio, el de la Provincia de Buenos Aires. En este marco, el proyecto se desplegó en tres grandes áreas de interés, articuladas entre sí: el análisis de las instituciones universitarias formadoras de abogados, en grado y su relación con la oferta de postgrado; el rol profesional y la formación universitaria desde una análisis de la formación de los abogados y las necesidades sociales; y los recorridos y trayectorias en la carrera de Abogacía. Todo ello bajo la pregunta: ¿Cuáles son las “marcas” que deja la formación en los perfiles, las capacidades, las expectativas, las falencias?

Como parte de este segundo proyecto se hicieron entrevistas a docentes y ex docentes de la carrera, a graduados que ejercen un enfoque alternativo de la profesión ¹¹, observaciones de clases, análisis documental (planes de estudio de las carreras de Abogacía de las universidades públicas sitas en la Provincia de Buenos Aires; actas del Honorable Consejo Académico de la FCJyS de la década del '80; programas de asignaturas, proyectos de extensión, entre otros).

5.1 El escenario: la carrera de Abogacía de la FCJyS-UNLP

La Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales fue un eslabón importante del proyecto fundacional de la UNLP a principios del siglo XX. De hecho, fue la institución de la cual dependieron inicialmente las Secciones de Pedagogía y de Historia y Letras, que años más tarde formarían la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

11· En próximos apartados ofreceré más información en relación a cómo se definió desde el proyecto el ejercicio alternativo de la profesión jurídica y de qué manera fue trabajado con los entrevistados.

En plena consolidación del Estado nacional, el proyecto de Joaquín V. González para la institución se ubicó en

la exigencia de calidad en la formación del material humano del que requería la nación. [Él y sus colaboradores] eran conscientes de la abundancia de abogados profesionales, y por lo tanto, su pretensión innovadora consistió en la preparación de jueces ilustrados, legisladores hábiles y jurisconsultos capaces de perfeccionar las ciencias del derecho. (Demarche, y otros, 2003: 9).

Se evidencia, en la apelación al “material humano” para la nación, la preocupación en el mundo intelectual por la formación de hombres que guiaran los destinos del país (Carrera y Bianco, 2007).

Este origen marca en gran parte la orientación liberal que adquirirán de allí en más los estudios de derecho en la UNLP. La carrera que, en concordancia con el corte científico e investigativo que caracterizó el proyecto fundacional de la UNLP, se proponía formar abogados “capaces de perfeccionar las ciencias del derecho”, fue adquiriendo con los años un perfil cada vez más profesionalista. Esto implica una organización y desarrollo de la carrera que apunta a formar profesionales liberales, que ejerzan su profesión sobre todo en el ámbito privado.

En lo institucional, la Facultad se caracteriza desde hace décadas por sostener cargos docentes simples y de esta manera constituirse en un lugar de trabajo de muy pocas horas de dedicación. Las bajas dedicaciones docentes contrastan con la masividad estudiantil que la Facultad registra desde hace mucho tiempo. Sin embargo, la modalidad de cursada de la carrera fue organizada en la modalidad libre, lo que ha constituido la manera de sostener grandes números de estudiantes con docentes que pasan muy poco tiempo en la Facultad.

El plan de estudios de la carrera de Abogacía tuvo su última reforma en 1953. A partir de allí se han realizado modificaciones parciales que no han cambiado sus principales características. Se estructura a partir de los distintos títulos del Código Civil francés y su visión local. Las teorías dominantes en la carrera de derecho están contenidas por las materias codificadas y de derecho privado (22 de 30 materias son codificadas, 10 son de derecho privado). Según hemos manifestado en trabajos anteriores (Bianco y Carrera, 2010; Vértiz, Carrera, Bianco, Cristeche y Furfaro,

2011), el lugar asignado al estudio del derecho civil codificado produce un efecto de naturalización de la identificación de las categorías fundamentales del derecho con las categorías del derecho civil clásico.

En cuanto a la permanencia de la propuesta curricular durante las últimas décadas, hemos indagado uno de los periodos de más abierta disputa alrededor del cambio curricular en la institución: el de normalización universitaria que le siguió a la última dictadura militar (1984-1989) (Carrera y Vértiz, 2010). A lo largo de estos años se discutieron en espacios como el Consejo Académico y asambleas de docentes y estudiantes, diversas perspectivas sobre la dirección en que debía darse la reforma curricular, los objetivos de formación que debían establecerse y los tiempos de diseño e implementación de la reforma. Estas discusiones pusieron de manifiesto disputas en relación a concepciones sobre el derecho y el perfil de los abogados y abogadas y marcaron dos actores clave de esas disputas: docentes titulares de cátedra y estudiantes militantes en agrupaciones políticas.

Apuntamos que, durante el período de normalización analizado, fueron los estudiantes quienes plantearon la necesidad de reformas, variando la intensidad con la cual se presentan esos argumentos en distintos momentos. A su vez, hallamos que los docentes solían expresarse en su mayoría reticentes al debate y puesta en marcha de procesos de reforma que trastocaran el esquema curricular consolidado, demostrando mayor preocupación por la ubicación de las materias en términos de correlatividad, o la duración de las cursadas.

La reforma curricular nunca fue consensuada. A pesar de los debates que se dieron, la concreción de un nuevo diseño curricular se fue postergando, en un marco en el que las autoridades y algunos docentes consideraron que no estaban dadas las condiciones para llevar adelante el cambio. De manera que se optó entonces por ajustes pequeños y parciales (modificación de correlatividades, agregado de materias como Introducción a la Sociología, cursos optativos, entre otros), respondiendo más a demandas coyunturales que a un proyecto de mediano o largo plazo (Carrera y Vértiz, 2010).

Al igual que el currículum, cuyo núcleo duro permanece desde mediados del siglo XX, la resolución metodológica de la enseñanza en la carrera reproduce los cánones del formalismo jurídico europeo. Las prácticas de enseñanza de los docentes enfatizan la memorización del contenido, la

formulación del juicio implícito (el carácter racional de la legislación da legitimidad al contenido, el juez aplica el derecho, el lenguaje es unívoco, etc.), la visión de las leyes generales desde un método hipotético deductivo, el uso de la jurisprudencia desde un lugar secundario (destinado simplemente a completar dudas o puntos oscuros) y se le otorga poco o nulo espacio a la sociología, el derecho oficial y no oficial (Bianco y Carrera, 2010).

A partir de la realización de entrevistas a muchos docentes, encontramos que ellos mismos caracterizan a la enseñanza dentro de la Facultad y sus propias prácticas docentes como “lo tradicional”. Si bien explicitan conocer que es actualmente criticada, o que se trata de un método superado, entienden que no están dadas las condiciones para implementar otros métodos. ¿Cómo describen los propios docentes sus actividades? Entre las características que destacan de la enseñanza tradicional, se encuentran la de ser predominantemente teórica; impartida a través de clases magistrales y asentada en un sistema de evaluación que permite medir fundamentalmente la memoria (Bianco y Carrera, 2006).

En trabajos previos establecimos que, en el presente, el perfil de egresado resultante es el de abogado litigante, que trabaja individualmente y sin vinculaciones con otras disciplinas (Vértiz, et. Al, 2011). También sostuvimos que un derecho hegemónico establece mayores niveles de correspondencia con una enseñanza de tipo tradicional; es decir, que el ejercicio de la profesión en sentido tradicional (abogacía litigante ejercida individualmente), se vincula estrechamente con las prácticas de enseñanza del derecho que relevamos durante el transcurso de nuestra investigación, entendidas ambas (prácticas jurídicas y de enseñanza) en este caso como hegemónicas (Vértiz, et. Al, 2011).

A su vez, en el discurso jurídico sobresalen como lema/imagen la primacía del derecho privado y sus categorías y la proyección de un modelo privilegiado de abogacía litigante y confrontativa, desentendida de otros modelos profesionales más cercanos a la resolución pacífica de conflictos (con métodos como la mediación) o la investigación y extensión universitaria. Predomina una cierta imagen acerca de las posibilidades del ejercicio profesional de modo que la educación “predestina” en parte el campo profesional en un modelo que establece jerarquías (simbólicas y materiales). La abogacía, al ser una profesión liberal, subordina el ejercicio profesional a la captación de recursos.

En este marco, registramos la debilidad en el presente del debate al interior de la carrera de Derecho respecto del perfil del abogado que se forma (Bianco y Carrera, 2010), a diferencia de lo hallado en nuestra indagación sobre los años de normalización universitaria. Según muestran los resultados de nuestra investigación, lo que no se discute hoy abiertamente es qué concepciones de derecho están en juego y cuál se privilegia en la carrera.

En este sentido, resultó interesante conocer las experiencias y perspectivas de un grupo de abogados que hemos llamado “alternativos”, ya que desarrollan prácticas profesionales no ajustadas al ejercicio tradicional liberal e individual de la abogacía ¹² (Vértiz, et. Al, 2011). A través de conocer sus prácticas profesionales y su relación con la formación académica desde sus perspectivas, pudimos dar cuenta más claramente de las maneras en que prácticas académicas y campo profesional se relacionan en el caso de la carrera de Abogacía de la UNLP.

Entre las principales características de la formación universitaria, estos abogados marcaron el formalismo y la falta de criticidad y cuestionamiento al *status quo* (entre docentes y estudiantes), así como la distancia entre teoría y práctica; también apuntaron a la posición ideológica conservadora de los docentes.

Una característica común entre los entrevistados es la de ser profesionales que se autodefinen como militantes. Ejercen la militancia desde la profesión y algunos de ellos tienen inserción en espacios académicos y culturales alternativos.

En el transcurso de las entrevistas los actores diferenciaron sus tareas según se trate del ejercicio de la profesión liberal o de sus prácti-

12- Entre los abogados entrevistados encontramos: una abogada de la Fundación Pelota de Trapo, que es parte del Movimiento Nacional de los Chicos del Pueblo, a su vez integrado a la Central de Trabajadores de la Argentina (CTA). Sintéticamente, su actividad jurídica se despliega entre los ejes “anti-represivo” (protección jurídica en marchas y protestas) y de “petición a las autoridades” (presentación de proyectos de financiamiento, reclamo de subsidios y planes, etc.).

Un miembro del Colectivo de Investigación y Acción Jurídica (CIAJ) y de la agrupación Hijos e Hijas por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio (HIJOS). En tal carácter, desarrolla una actividad de lucha por los derechos humanos en diferentes instancias (causas de gatillo fácil, derecho a la ciudad, situación de las personas privadas de su libertad, talleres de promoción de derechos para organizaciones sociales, etc.).

Otro de los abogados también es miembro del Colectivo de Investigación y Acción Jurídica (CIAJ), es docente universitario (no de la carrera de Derecho) y autor de varios libros dedicados a temáticas jurídicas. Es director de un programa de extensión universitaria y realiza tareas de asesoramiento sociojurídico en temas relacionados con la seguridad ciudadana (Vértiz, et.al, 2011)

cas como abogados militantes. Esta diferenciación está atravesada por algunos términos con los que caracterizaron una y otra actividad. Así, mientras el ejercicio liberal de la profesión adquiere desde su perspectiva características de un trabajo individual, formal, con pretensiones de neutralidad y es remunerado, sus actividades como abogados militantes suponen un trabajo colectivo, material, de alta politicidad y generalmente no remunerado.

Resulta interesante notar que la descripción formal de las tareas del abogado que ofrece el plan de estudios de la carrera supone una organización particular del campo ocupacional del egresado, y que esta descripción coincide con las propias definiciones de estos abogados respecto de las condiciones de su práctica profesional. En efecto, en el documento curricular se realiza una distinción entre las actividades principales a las que habilita el título y otras incumbencias laborales que expresamente coloca como secundarias. En el trabajo antes citado decimos:

resulta de interés notar aquí cómo durante la formación universitaria y la socialización profesional predominantes se enseña y aprende no sólo saberes jurídicos técnico-instrumentales sino que, en ese mismo movimiento, se generan matrices de trabajo intelectual. (...) Por otra parte, lxs entrevistadxs también mencionaron la disociación que se promueve al interior del espacio académico entre el derecho y el poder, es decir la omisión (negación) de las relaciones de fuerza que subyacen en cualquier relación jurídica. Esto deviene un obstáculo a la hora de reivindicar algunos contenidos políticos a través del uso del derecho. De allí la necesidad de reflexionar sobre la falta de perspectivas y/o teorías críticas en los planes de estudios y programas de la carrera (Vértiz, et. al, 2011: 21)

En los relatos de los entrevistados apareció una y otra vez el formalismo predominante en la formación, además del malestar por sentirse en un ambiente hostil que no da lugar al “pensamiento propio”, y que significó para ellos la búsqueda de espacios por fuera de la Facultad que le permitieran brindar su aporte. Se refirieron también a la realización de actividades paralelas a la carrera que, si bien vinculadas con la vida universitaria, les permitieron acceder a otras perspectivas del derecho que aparecen hoy más estrechamente relacionadas con sus prácticas profesionales alternativas.

En este sentido, cabe destacar que, si bien estos abogados alternati-

vos marcan las falencias de la formación en la Facultad y llevan a cabo prácticas profesionales que en la carrera no fueron contempladas, no se constituyen en actores que disputan los sentidos de esta formación con otros actores universitarios, sino que ejercen sus prácticas profesionales y políticas por fuera del espacio de la Facultad.

6. Prácticas académicas y disputas por los sentidos del rol de abogados/as y sociólogos/as en la sociedad

Me interesa recordar aquí que, en la definición del concepto de prácticas académicas, se destaca que éstas propician determinadas relaciones con el conocimiento académico y con el aprendizaje de ese conocimiento, que se conecta directamente con la estructura y organización de los campos profesionales, así como con las disputas que los atraviesan.

En este sentido, me propongo mostrar las relaciones entre las prácticas académicas cotidianas en cada carrera y las formas en que se procesan y definen los sentidos y funciones sociales del derecho y los abogados en un caso, de la sociología y los sociólogos en el otro.

Una primera cuestión a marcar es la diferencia en cuanto a la antigüedad de ambas carreras. Mientras una data de los orígenes de la universidad, a principios de siglo XX, la otra se organiza definitivamente a fines del mismo siglo.

Paradójicamente, desde los orígenes las “ciencias sociales” estuvieron conformando el nombre de la facultad donde se forman abogados. Sin embargo, podemos registrar claramente una presencia más tímida de la perspectiva de las ciencias sociales en la formación de los bogados y en las actividades de la facultad en general, en relación al fuerte peso del derecho codificado y su interpretación normativa.

La FAHCE, que tuvo su germen en la FCJyS, sin embargo, experimentó la expansión de las ciencias sociales modernas de la mano de la sociología científica que promocionaba Gino Germani desde la década del '50. Esa perspectiva se instaló en la facultad, mientras en la de derecho, que conserva su nombre, todavía se desarrollan debates alrededor de cuál debería ser el rol de la sociología y las ciencias sociales en la formación de los abogados.

Me propuse en este escrito trazar líneas de comparación entre la formación de abogados y abogadas y la de sociólogos y sociólogas en la UNLP,

a través de considerar de qué maneras se procesa en cada caso la definición de las concepciones y prácticas dominantes respecto del perfil y el rol social que los actores de cada carrera asumen.

En los dos casos, distintos actores reclaman poner en discusión los horizontes y sentidos de su formación universitaria y, al mismo tiempo, ponen en cuestión concepciones dominantes sobre el para qué de la sociología y el derecho.

Sin embargo, esto no se realiza con el mismo impacto ni a través de las mismas prácticas en ambas carreras. En el caso de Abogacía, muchos actores que discuten con sus argumentos y a través de sus prácticas profesionales los supuestos y concepciones dominantes sobre el derecho y el campo profesional de los abogados, lo hacen por fuera de la Facultad. Cabe recordar dos cuestiones que pueden explicar esto. Una de ellas está relacionada con la debilidad de los debates sobre las concepciones del derecho y la abogacía, y las dificultades para concretar cambios curriculares e institucionales. La otra es la experiencia de formación hostil que los abogados “alternativos” manifestaron, y que los llevó a buscar espacios y grupos por fuera de la Facultad para desarrollar sus prácticas profesionales.

Asimismo, que las luchas sobre el derecho y la formación no se den en el interior de la propia carrera de Abogacía puede tener que ver con que el campo jurídico encuentra una fuerte estructuración más allá de las instituciones formadoras de abogados, lo que abre un campo de disputa que va más allá de la vida universitaria.

En el caso de Sociología, la disputa fuerte se da en el interior de la universidad y entre actores del campo académico. En comparación, es posible pensar que los estudiantes de sociología encuentran en Humanidades y en la carrera opciones de inserción en grupos, actividades y espacios que les permiten poner en discusión los sentidos sobre la sociología y el “ser sociólogo/a” y discutirlo con otros actores institucionales.

Además, es posible pensar que el campo académico ha sido históricamente el terreno en el que los sociólogos pusieron en juego las pugnas respecto de las características de la disciplina y sus practicantes, teniendo el campo profesional estructuración muy difusa.

Finalmente, es importante destacar, para ambos procesos de formación, que estas disputas, las formas que en que se despliegan y las tramas de relaciones que las sostienen producen saberes y prácticas

directamente ligados a la formación académica. De manera que la militancia en la carrera en un caso y el ejercicio alternativo de la abogacía en el otro, pueden considerarse prácticas académicas que participan en la construcción de sentidos sobre “ser sociólogo” y “ser abogado” y, en este sentido, no pueden ser desconocidas como constitutivas de los procesos educativos que analizamos.

Así, lo novedoso que trae la perspectiva propuesta en este escrito es la posibilidad de ampliar la mirada y sumar a la pregunta por los planes de estudios y las actividades de enseñanza otras prácticas, relaciones y saberes que se despliegan en vinculación con estos elementos pero que también los exceden y configuran.

7. Reflexiones finales

Me interesa volver aquí sobre la importancia de indagar en las prácticas académicas que se despliegan en los espacios universitarios, para conocer más sobre los procesos educativos que se sostienen hoy en la universidad pública. Sostengo que esto puede proporcionarnos mejores elementos para pensar en las funciones sociales que efectivamente está cumpliendo hoy la institución universitaria.

El análisis desplegado en este capítulo tuvo el propósito de avanzar en posibles respuestas a la pregunta de cómo dar cuenta de procesos educativos universitarios. Procuré mostrar, en este marco, la importancia de describir y comprender las prácticas cotidianas y las tramas de relaciones sociales que las sostienen en cada carrera. A partir de la comparación ensayada, entiendo que debemos considerar la dimensión educativa de las disputas que de desarrollan entre actores universitarios, entre las cuales lo curricular es un espacio más de lucha, pero en el que no se agota el despliegue del proceso de formación.

Desde esta perspectiva, entiendo que la investigación en estos contextos se constituye en un campo de exploración necesaria y en una apuesta que asume el lugar de la universidad y sus intelectuales en la definición de procesos sociales que van más allá de lo que sucede puertas adentro de las aulas y oficinas académicas.

Bibliografía

- Bianco, Carola y Carrera M. Cecilia (2007). "Las cárceles de la Universidad". *IV Congreso Nacional de Derecho*. Universidad Nacional de La Plata, La Plata. 13, 14 y 15 de septiembre. (No hubo edición)
- (2007) "Algunas representaciones sociales acerca del rol de docentes y alumnos y su operatividad en el aula de derecho". Ponencia presentada en *II Jornadas Nacionales y I Latinoamericanas de Pedagogía Universitaria*, Universidad Nacional de San Martín, San Martín. Septiembre.
- (2010) "Proyecto institucional y prácticas de enseñanza en la carrera de Derecho. El proceso de formación universitaria y los debates pendientes". En González, Manuela y Cardinaux, Nancy (comps.). *Los actores y las prácticas. Enseñar y aprender Derecho en la UNLP*. Edulp, La Plata.
- Blanco, Alejandro (2006) *Razón y modernidad. Gino Germani y la sociología en la Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Blois, Juan Pedro (2009a) "La sociología en Argentina desde la vuelta de la democracia. Vocación crítica y nuevas inserciones laborales". En: *Nómadas. Revista crítica de ciencias sociales y jurídicas*. Nº 23. Universidad Complutense de Madrid.
- Bourdieu, Pierre (2007) *El sentido práctico*. Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- (2008) *Homo academicus*. Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- Carrera, M. Cecilia y Bianco, Carola (2007). "Algunos aportes para pensar conexiones entre las prácticas de enseñanza del derecho y las funciones sociales de la universidad pública". *VIII Congreso Nacional de Sociología Jurídica: "Derecho, Democracia y Sociedad"*. Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe. 22, 23 y 24 de noviembre.
- Carrera, M. Cecilia y Vértiz, Francisco (2010) "Disputas en torno a la reforma curricular. Conservación y cambio en la carrera de Abogacía de la UNLP (1984-1989)". En *Revista de Derecho y Ciencias Sociales*. Instituto de Cultura Jurídica, FCJyS-UNLP. Nº3. Págs. 268-289.
- Demarche, Florencia y otros. (2003). "Un castillo construido sobre la arena: la disolución de un proyecto científico de elite". Trabajo inédito.
- Garatte, Luciana (2008). *Grupos académicos y cambios curriculares durante la normalización universitaria en Argentina. 1983-1986*. Tesis de maestría no publicada. FLACSO Argentina. Noviembre de 2008.
- (2012) *Políticas, grupos académicos y proyectos curriculares de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata (1966-1986)*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de San Andrés, Argentina. Marzo de 2012.
- Gil, Gastón (2009). "Una facultad que no fue. Las ciencias sociales en la universidad de Mar del Plata (1968-1877)". En *Revista Propuesta Educativa*. Nº31, 81-89. FLACSO, Argentina. Junio 2009.

- Gonzalez, Manuela y Cardinaux, Nancy (2007) "El estado del arte en la investigación: el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP". *VIII Congreso Nacional de Sociología Jurídica: "Derecho, Democracia y Sociedad"*. Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe. 22, 23 y 24 de noviembre.
- Guber, Rosana (2005) "Linajes ocultos en los orígenes de la antropología social de Buenos Aires". En *Avá. Revista de antropología*. Nº 8. Diciembre 2005. Posadas, Misiones, Argentina.
- Rocha Pinto, Paulo Gabriel Hilu da (1999) *Práticas acadêmicas e o ensino universitário: uma etnografia das formas de consagração e transmissão do saber na universidade*. Niterói: EdUFF, Brasil.
- (2000) "Saber ver: recursos visuais e formação médica" en *Phycis*. Revista Saúde Coletiva. Rio de Janeiro.
- (2009) "Ação afirmativa, identidades e práticas acadêmicas: uma etnografia das cotas para negros na UERJ". Disponible en: <http://w3.ufsm.br/afirme/ARTIGOS/ensinosuperior/es03.pdf>
- Rocha Pinto, Paulo Gabriel Hilu da y Clemente Junior, Paulo Eugenio (2004) "Políticas públicas e políticas identitárias: uma etnografia da adoção das cotas na UERJ". Disponible en http://urutau.proderj.rj.gov.br/isp_imagens/Uploads/Artigo2005005.pdf
- Soprano, Germán (2005) "Política y formas de sociabilidad académica en la universidad argentina. Antropólogos y antropología en la Facultad y el Museo de Ciencias Naturales de la Universidad Nacional de La Plata (1930-1955)". Ponencia presentada en: "Política y Educación. Los desafíos de la Universidad". IDH- UNGS.
- (2009) "Política, instituciones y trayectorias académicas en la universidad argentina. Antropólogos y antropología en la Universidad Nacional de La Plata entre las décadas de 1930 y 1960". En Mazzola, C.; Marquina, M.; Soprano, G. *Proyectos, instituciones y protagonistas de la universidad argentina*. Universidad Nacional de General Sarmiento / Universidad Nacional de San Luis / Prometeo Libros. Pp 111-152.
- (2010) "Clientelismo y facciones: del estudio de la política en el peronismo al conocimiento de las formas de sociabilidad universitaria. Potencialidades y limitaciones de conceptos clásicos". En: O. Aelo (coord.). *Teorías y prácticas políticas en América Latina. Cambios y continuidades en el escenario regional*. Editorial de la Universidad Nacional de Mar del Plata (en prensa).
- Soprano, Germán y Ruvituso, Clara (2009) "Gobierno universitario, enseñanza e investigación entre el movimiento de la reforma y el primer peronismo: un análisis comparado de grupos académicos de ciencias humanas y naturales en la Universidad Nacional de La Plata. 1918-1955". En Marquina y Chiroleu

(comps.) *A 90 años de la Reforma Universitaria: memorias del pasado y sentidos del presente*. UNGS, Buenos Aires. Pp 37-68.

- Suasnábar, Claudio (2004) *Universidad e intelectuales*. Editorial Manantial, Buenos Aires.
- Tortti, Cristina y Chama, Mauricio (2003). "Constitución y desarrollo de la Carrera de Sociología de la UNLP. Entrevista a Alfredo Pucciarelli". En *Revista Cuestiones de Sociología*. Nº1 Departamento de Sociología. FAHCE-UNLP.
- Tortti, Cristina y Soprano, Germán (2004) "Materiales para una historia de la sociología en la Argentina (1950-1970). Entrevista a Miguel Murmis". En *Revista Cuestiones de Sociología*. Nº2. Departamento de Sociología. FAHCE-UNLP.
- Turkenich, Magali (2003) "La cátedra de Sociología General en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación- UNLP". Tesis de Licenciatura. En *Licenciatura en Sociología: Trabajos Finales (1985-2003)*. CD ROM. FAHCE-UNLP. Departamento de Sociología.
- Vértiz, Francisco; Carrera, M. Cecilia; Bianco, Carola; Cristeche, Mauro y Furfaro, Cristian (2011). "¿Se puede pensar en un uso alternativo del Derecho desde la formación académica de lxs abogadx?" *XII Congreso Nacional de Sociología Jurídica*. Universidad Nacional de La Pampa, Argentina.
- Visacovsky, Sergio; Guber, Rosana y Gurevich, Raquel (1997) "Modernidad y tradición en el origen de la carrera de Ciencias Antropológicas de la Universidad de Buenos Aires". En *Revista Redes*. Vol. IV Nº10, octubre de 1997, pp. 213-257.

Capítulo III



La Extensión Universitaria en las Facultades de Derecho

Categorías para el análisis de presencias y ausencias

Furfaro, Cristian Andrés

De intenciones y propuestas

El presente capítulo reconstruye el camino recorrido a través de algunas de las múltiples vinculaciones entre Derecho, Extensión y Sociedad, camino trazado y transitado desde una perspectiva crítica de extensión universitaria, a partir de la cual construimos categorías de análisis que nos permiten reflexionar sobre las concepciones teórico-metodológicas que subyacen a la actividad extensionista de las Facultades de Derecho.

Este recorrido comienza con la enumeración de algunos tipos de extensión universitaria identificados a partir de una muy breve historia de la extensión en Argentina y latinoamérica que narramos en trabajos anteriores. Utilizaremos esos tipos para reflexionar sobre la existencia de concepciones extensionistas con propuestas diferentes a la hora de construir y hacer circular el conocimiento, para luego sí, partiendo de una concepción comunicacional de la extensión universitaria, proponer categorías para el análisis de los modos en que las Facultades de Derecho se vinculan con las comunidades no universitarias, produciendo y reproduciendo extensión universitaria.

Nuestra participación en el proyecto que motiva la presente publicación se vio caracterizada por la elaboración y utilización de diferentes herramientas de análisis para reflexionar acerca de las concepciones extensionistas que subyacen en proyectos de alfabetización jurídica y proyectos de extensión universitaria, trabajos presentados en congresos y planes de estudio de Universidades Nacionales. El registro y la sistematización de ese camino nos permite construir desde esas experiencias específicas, un marco analítico flexible que permite analizar los vínculos que la extensión promueve entre comunidades universitarias y no universitarias en otras experiencias concretas, y de alguna manera enriquecer el camino entre realidad y abstracción para ver así nuevas realidades.

El análisis de documentos se constituyó en la herramienta que utilizamos para aproximarnos a proyectos, trabajos y planes de estudio, per-

mitiéndonos la creación de categorías analíticas que promovieron – y promueven – la teorización de aspectos generales de las relaciones entre extensión universitaria y derecho que los vínculos concretos visualizados en los casos descritos nos permiten pensar, en un constante devenir dialectico que nos conduce a la reflexión y reconstrucción de categorías para el análisis de experiencias concretas que nos permitirán repensar esas mismas categorías y crear otras.

Algunas extensiones universitarias

La extensión universitaria ha recorrido casi un siglo desde el momento en que Joaquín V. González la proponía junto a la docencia y la investigación como uno de los tres pilares de la universidad, ello sin desconocer las actividades de aquellos que antecediendo a González trabajaron por una universidad con actividad extensionista. En ese recorrido – analizado en otros artículos – la extensión universitaria fue cambiando de formas y colores, pudiendo destacarse algunas características centrales de la actividad en diferentes periodos históricos, lo que nos permite pensar en la presencia de algunos tipos concretos de extensión universitaria

El primero de los tipos identificados lo constituye la extensión difusionista, que en su forma original estaba dedicada a difundir los resultados de las investigaciones y/o a difundir tecnología para su adopción por el público beneficiario. La universidad ideológicamente neutral comunicaba a la sociedad los adelantos científicos, constituyéndose en el concepto tradicional de extensión universitaria ¹.

El segundo tipo lo constituye la extensión universitaria asistencialista, las denominadas actividades de “ayuda” a la sociedad, actividades de carácter netamente paternalista, que en algunos casos incluso “sustituyen” al Estado en el cumplimiento de sus tareas.

El tercer tipo es la extensión universitaria como servicios a terceros y se configura masivamente en los 90, mostrando la cara empresarial de algunas universidades, pero también la necesidad de otras de lanzarse al mercado para obtener los recursos que el estado, en otros tiempos, supo brindar. Se caracteriza por la realización de trabajos técnicos de alta

1- Para esta enumeración no taxativa de los tipos de extensión universitaria tomamos solo caracteres de índole general, por la utilidad que ellos presentan para el desarrollo posterior. Esto no significa desconocer la existencia de clasificaciones con mayor grado de especificidad.

especialización, investigaciones, desarrollos, ensayos y asesoramientos dirigidos esencialmente al mercado.

El cuarto tipo, la extensión como práctica estudiantil, posee la característica de ser transversal a los anteriores, en tanto las actividades de extensión universitaria – difusionistas, como servicios o de asistencia – permiten al estudiante poner a prueba los conocimientos teóricos adquiridos en las aulas, en el terreno fértil que la realidad propone y de esa manera “benefician” al mismo tiempo a la comunidad universitaria. Se caracteriza por priorizar la formación del futuro profesional en desmedro del otro, objeto y víctima del proceso de aprendizaje.

Algunas ideas

Los tipos de extensión enumerados – difusionista, servicios a terceros, asistencialista y práctica estudiantil – presentan datos comunes a la hora de pensar en su origen, planificación, desarrollo y evaluación, la idea de una universidad como actor principal que sabe, que actúa, para la iluminación, de alguien, de otros, que no saben, que no actúan.

En estas extensiones el extensionista es quien educa, quien sabe, quien piensa, quien habla, quien disciplina, quien opta, quien prescribe, quien actúa, quien escoge los contenidos (Freire, 2006), es el sujeto, la construcción del saber nace en la universidad, y fluye desde allí hacia la sociedad, de “arriba” hacia “abajo”. En este vínculo, la universidad, que es la que sabe, el sujeto activo, instruye a la sociedad, que no sabe, que es el sujeto pasivo, que recibe el conocimiento, constituyéndose en un objeto para moldear, un recipiente a llenar. Esta es la denominada concepción unidireccional de extensión universitaria.

En oposición a ella se encuentra la denominada concepción bidireccional, caracterizada por la inclusión de lo “no universitario” como parte activa en este proceso de producción y circulación de saberes y conocimiento. La inclusión de lo “no universitario” como parte activa de este proceso de construcción presenta dos instancias diferentes. En una primera instancia esta inclusión se caracteriza por tener un carácter preponderantemente formal, la participación de los sectores no universitarios se da en ciertas etapas del proceso extensionista, seleccionadas por el actor universitario, otorgándole al beneficiario de la extensión universitaria la posibilidad de participar en algunas decisiones, en algunas

actividades, en aquellas que no tienen el carácter técnico que es facultad exclusiva del sector universitario. Lo no universitario existe como una instancia de referencia, una instancia de consulta, un insumo para perfeccionar el resultado de la tarea desarrollada.

En una segunda instancia, la inclusión de lo no universitario cobra un sentido diferente, en tanto todos los actores participan de todas las etapas del proceso de circulación de saberes y construcción de conocimiento. En ella, las comunidades universitarias y no universitarias construyen conocimiento a partir del diálogo, del intercambio, en este proceso no hay sujetos pasivos, sino solo sujetos activos. Aquí marcamos una diferencia fundamental, en la primera instancia la sociedad es incluida en el proceso como una suerte de informante de la universidad, ocupando, en el proceso de construcción de saberes, una posición inferior a la que ocuparía la universidad, que produciría el conocimiento no junto a la sociedad, sino de acuerdo a lo dicho por la sociedad y para la sociedad. Allí la mencionada bidireccionalidad sería una bidireccionalidad meramente instrumental, la universidad decide, de acuerdo a su interpretación sobre lo que dice la sociedad, lo que es mejor para la sociedad. En cambio, en la segunda instancia de inclusión sectores universitarios y no universitarios participan sin restricciones en todo el proceso de construcción, desde un diagnóstico de situación hasta de una actividad de evaluación, igualdad que como veremos más adelante nos permite cuestionar la pertinencia del término extensión para llamar a una actividad donde ningún sujeto extiende nada a otro sujeto, sino que sujetos de acuerdo a sus diferentes saberes construyen conocimiento en forma colectiva.

Consideramos que la importancia de estas concepciones radica en el modo en que proponen la elaboración del vínculo entre las comunidades en el proceso de construcción del saber. Las ideas sobre cómo se produce y circula el conocimiento – sea que estas ideas se observen en forma manifiesta o latente – se contraponen radicalmente en tanto permitirían considerar que el conocimiento puede utilizarse – o no – como fundamento para el establecimiento de jerarquías y, por ende, desigualdades.

La universidad, como espacio social, es una institución especializada en la generación y circulación de conocimientos y en el análisis crítico de la cultura y, en ese sentido, puede actuar como factor de transformación social. Sus tres funciones básicas – docencia, investigación y extensión -,

se articulan entre sí de diferentes maneras y, consecuentemente, plantean formas de vinculación más o menos dinámicas con el medio social, en sus dimensiones económicas, culturales y políticas.
(Argumedo, 2002: 295)

Esta definición de universidad nos permitiría pensar en una extensión universitaria plena de potencialidades, en tanto entendemos a la extensión como un espacio dialógico en el cual diversos actores construyen conocimiento con potencial para generar transformación social.

La noción de construcción colectiva de conocimientos, conceptualizada por Brusilovsky bajo la denominación democratización epistemológica – “proceso por el cual se genera conocimiento científico y técnico con posibilidad de participación de la mayoría de la población en su construcción” – debe ser significativa para entender y resolver los problemas relativos a las condiciones de vida material y simbólica de la población (Brusilovsky, 1998: 33-34), de ahí su potencialidad para generar transformación social.

Considerar a la extensión como un espacio dialógico de construcción colectiva de conocimientos lleva implícita la igualdad de todos los participantes; en razón de ello, no es posible sostener – sin caer en una contradicción – que el conocimiento del extensionista es más importante que aquel que posee una comunidad, porque en dicha jerarquización, diría Freire, se esconde la imposición cultural, la dominación. La dominación y la imposición cultural constituyen a la extensión como la sustitución de una forma de conocimiento “mejor” por otra “peor”. De ello se deriva la tarea imprescindible de considerar los alcances que posee el término extensión.

Paulo Freire considera que en el término extensión – que indica la acción de extender alguna cosa a o hasta alguien – hay un equívoco gnoseológico. En la práctica del concepto lo dinámico está constituido por la acción de extender, en tanto el contenido extendido se torna estático. En la concepción tradicional de extensión universitaria los sujetos – pasivos – reciben un conocimiento de la realidad acabado y estático, constituyéndose la universidad, en el único sujeto activo, productor y emisor de conocimientos acabados e inmutables.

El pedagogo brasileño considera que el conocimiento no se transmite, sino que requiere una presencia activa del sujeto en su apropiación y

resignificación. En consecuencia, propone reemplazar el término extensión por comunicación, ya que en la comunicación no hay sujetos pasivos, porque lo que la caracteriza es el diálogo. “La educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados.” (Freire, 2007: 77)

El término extensión universitaria es utilizado tradicional y hegemónicamente en el ámbito universitario para referirse a las actividades que vinculan a las comunidades universitarias y no universitarias, sin embargo, no podemos denominar extensión a aquellos espacios dialógicos que proponen la construcción colectiva de conocimiento con potencial para generar transformación social, en razón de que rotularíamos este espacio con un concepto que lo niega. Consideramos necesario destacar la importancia de esta “mera” cuestión terminológica, la denominación de ciertas prácticas con nomenclaturas que no representa su verdadero significado permiten la asociación – y posterior representación – de conceptos con prácticas que los contradicen, que los niegan. “Agréguese que no es puro idealismo no esperar que el mundo cambie radicalmente para ir cambiando el lenguaje. Cambiar el lenguaje es parte del proceso de cambiar el mundo. La relación lenguaje – pensamiento – mundo es una relación dialéctica, procesal, contradictoria.” (Freire, 2008: 90)

En consecuencia, proponemos considerar a la extensión universitaria que incorpora a los sectores no universitarios como actores plenos en los procesos de construcción colectiva de conocimientos como concepción de comunicación para el intercambio y la construcción de saberes, ello en tanto la inclusión de lo “no universitario” tenga por finalidad su participación activa, real y concreta en el proceso de construcción colectiva de conocimientos. El paso hacia la comunicación requiere la abolición – teórica y práctica – de las jerarquías que imponen los conocimientos.

Esta perspectiva debe ser necesaria y explícitamente complementada con una visión crítica, entendida ésta no sólo como una evaluación crítica del presente “sino crítica en la medida en que trabaja en la dirección de una nueva existencia” (Quinney en Wolkmer, 2000: 5).

El cuestionamiento de las formas jurídicas y sociales dominantes debe tener por finalidad impulsar prácticas e ideas emancipadoras dentro y fuera del campo jurídico, las cuales representen alternativas viables al estado de cosas existente (García Villegas y Rodríguez, 2003).

Construyendo y reconstruyendo

El marco conceptual definido nos permitirá construir un encuadre analítico flexible que, con base en los principios antes expuestos, se modifique de acuerdo al objeto de estudio, sin jamás negar la necesidad fundamental de la participación activa de comunidades no universitarias en el proceso de circulación de saberes y construcción de conocimiento.

En nuestro recorrido por la temática de la extensión universitaria hemos construido y utilizado análisis que nos permitieron reflexionar sobre proyectos de alfabetización jurídica en el contexto de actividades de extensión universitaria, ponencias referidas a enseñanza del derecho en sectores no universitarios e inclusión de la extensión universitaria en los planes de estudio de las carreras de abogacía.

A continuación presentaremos brevemente cada uno de los casos y sus respectivos marcos analíticos, y reflexionaremos sobre las fortalezas y debilidades de cada caso, contemplando el recorrido teórico-metodológico que este marco analítico flexible ha realizado. Luego realizaremos una propuesta mejorada, identificando las categorías analíticas concretas, para finalmente reconstruir su vínculo con el marco teórico expuesto, el cual brinda las bases para la construcción de categorías concretas acordes al aspecto de la extensión universitaria que se proponga analizar.

Primera incursión: proyectos de alfabetización jurídica

La problemática se abordó por primera vez en una ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Sociología Jurídica que tuvo lugar en la Universidad Nacional de Córdoba en el año 2009 y a través de un artículo publicado en el N° 40 de la Revista Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (FCJS) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Dichos trabajos tenían por objetivo iniciar la reflexión sobre la noción de extensión universitaria que subyace a los proyectos de alfabetización jurídica desarrollados en el marco de proyectos de extensión de las Facultades de Derecho de Universidades Nacionales con sede en la Provincia de Buenos Aires. Se trabajo con tres espacios que incluimos en el concepto de proyectos de alfabetización jurídica: el proyecto de Alfabetización Jurídica para Sectores Vulnerables del Conurbano Bonaerense de la FCJyS de la UNLP, el Programa de Promoción de Derechos: Alfabetización

Jurídica de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora y el Programa de Construcción Comunitaria de Protección y Defensa contra la represión institucional de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

La particularidad del caso reside en que, al ser ésta nuestra primera intervención en la temática, las categorías se construyeron a partir del vínculo que establecimos entre la información relevada – que nos permitió aproximarnos a los componentes reales de un proyecto de extensión –, el marco teórico desarrollado y un conjunto de interrogantes que guiaban nuestra investigación. Las categorías propuestas no fueron producto de una reflexión teórica previa al abordaje empírico, sino resultado de un recorrido iniciado en la propia realidad, a la cual intentamos volver con las categorías analíticas que ella nos permite construir, para analizarla y construir nuevas categorías, y así trasladándonos constantemente a través del espiral marxista de realidad-abstracción-realidad (Marx, 1991).

En los trabajos mencionados nos planteamos los siguientes interrogantes: ¿Cómo surgen los programas de alfabetización jurídica? ¿Quién o quiénes determinan su necesidad? ¿Cuáles son sus contenidos? ¿Qué concepciones rigen su desarrollo? ¿Cómo influyen estas concepciones en su implementación? ¿Se construye conocimiento? ¿Cómo se utiliza? ¿Quién lo utiliza? Las categorías construidas intentaban responder algunos de estos interrogantes.

La primera de ellas consideraba el origen de los proyectos y las modalidades utilizadas para la detección de necesidades. Los proyectos podían surgir por iniciativa de las comunidades universitarias o no universitarias, proviniendo la demanda de algún actor social vinculado a una comunidad o de aquello que el universitario o universidad percibía como necesidad, e inclusive construir la demanda por necesidades de la institución universitaria.

La segunda categoría proponía conocer si se elaboró un diagnóstico inicial, clasificándolos en diagnóstico del extensionista y diagnóstico participativo, el cual incluiría por ejemplo, debates con la comunidad sobre las necesidades existentes.

La tercera categoría era el contenido del proyecto. Nos interesaba conocer los tipos de metas u objetivos planteados y su relación con los diagnósticos realizados, las perspectivas teóricas y metodológicas que atravesaban los proyectos, el tipo de conocimiento difundido o puesto

en debate y el material con el cual se trabajaba.

La cuarta categoría analizaría la planificación de las actividades, observándose criterios y enfoques de trabajo pedagógico, supuestos de partida y reglas que configuraban la práctica, valores e intereses del programa. Relevaríamos el papel que se otorgaba a cada actor y el grado de participación previsto en las distintas actividades.

En la quinta categoría indagaríamos las características de los actores universitarios, conformación del equipo de trabajo, focalizándonos en su interdisciplinariedad.

Con la sexta categoría analizaríamos la vinculación del proyecto con otros actores y con otros proyectos, su articulación con la institución universitaria (por ejemplo, replicación del conocimiento generado) y con otras instituciones.

La séptima categoría estaba conformada por criterios de evaluación del programa, quiénes evalúan, qué evalúan y cómo lo hacen. Consideraríamos actividades o espacios que generó el programa y la estrategia de salida, o sea, la forma en que se plantea la continuación del proyecto una vez finalizados los plazos formales o el subsidio otorgado.

Como ejes transversales, proponíamos analizar las relaciones de poder existentes y la posible sustitución por parte del proyecto de funciones estatales.

Segunda experiencia: las ponencias sobre enseñanza del derecho en sectores no universitarios

En el XI Congreso Nacional y I Latinoamericano de Sociología Jurídica realizado en la Universidad de Buenos Aires en el año 2010 nos propusimos abordar las miradas presentadas por los ponentes de los diez Congresos Nacionales de Sociología Jurídica acerca de la enseñanza del derecho en sectores no universitarios. En razón de ello relevamos todas las ponencias presentadas para recuperar nociones, conceptos, teorías, metodologías utilizadas, temáticas abordadas, propósitos establecidos y perspectivas de la temática, utilizando una concepción amplia de enseñanza del derecho en sectores no universitarios, que nos permitiera atravesar diferentes perspectivas como formación ciudadana, capacitación jurídico-política o alfabetización jurídica. Intentamos trascender las cuestiones particulares de cada tema y conocer las perspectivas teórico-

metodológicas que daban fundamento a la enseñanza del derecho en sectores no universitarios.

Propusimos dos tipos de categorías de análisis: las primeras vinculadas al contexto en el cual se elaboraban las ponencias y las segundas vinculadas al contenido de las mismas. Aquí solo nos ocuparemos de las categorías vinculadas al contenido de las ponencias en razón que reflejarían los aspectos de la actividad extensionista que nos interesan. ²

El punto de partida para este análisis lo constituyeron las categorías propuestas en el trabajo sobre proyectos de alfabetización jurídica, y considerando que “llegado a este punto, habría que reemprender el viaje de retorno” (Marx, 1991: 50), emprendimos el viaje por el camino desde la abstracción hacia la realidad, para completar así por primera vez – y no la única – el camino que la economía política ha dejado inconcluso.

La primera de las categorías propuestas era origen de la iniciativa, distinguiéndose si provenía de sectores universitarios y/o no universitarios.

En segundo lugar nos interesaba conocer instituciones y personas que participaban de la iniciativa, distinguiéndose entre sectores universitarios y no universitarios, indicando en los primeros la Universidad, Facultad y disciplina de la que proceden. En los sectores no universitarios especificaríamos sectores de la población o barrios que participan, y organizaciones sociales o barriales que intervienen.

La tercera categoría estaba constituida por las modalidades utilizadas en la detección de necesidades y la participación de los diferentes integrantes en la elaboración de los diagnósticos.

En la cuarta categoría abordaríamos los objetivos y propósitos establecidos y su vinculación con los diagnósticos elaborados.

En quinto lugar relevaríamos los temas que se abordan desde la enseñanza del derecho en sectores no universitarios, tales como derechos del niño, derecho a la vivienda, violencia familiar o policial, entre otros.

2: Las categorías contextuales que analizamos fueron 1) Actividad universitaria que brindaba el marco para el desarrollo del trabajo presentado y 2) Tipo de trabajo presentado. Es importante destacar que la categoría correspondiente a tipo de trabajo se utilizó como una categoría de transición entre las categorías contextuales y las de contenido, ello atento que el tipo de trabajo presentado se vincula íntimamente con las cuestiones de contenido de las ponencias, ya que, por ejemplo, una narración de experiencias poseería determinados elementos que un trabajo de reflexión teórica no poseería, y viceversa. Sin embargo, la utilizamos como categorías separadas y de distintos tipo, interpretando que corríamos el riesgo de establecer relaciones de jerarquía o “paternidad” entre el tipo de trabajo y el contenido de la ponencia, invisibilizando – en tanto no ha sido explicitado por el ponente – el proceso de creación del trabajo y las intenciones del autor en cada trabajo en particular.

La sexta categoría la constituían las herramientas teóricas utilizadas: nociones, definiciones, conceptos, concepciones, teorías o perspectivas, focalizando nuestra atención en las concepciones de extensión universitaria, derecho y enseñanza que las ponencias permitieran observar.

En último lugar relevaríamos las herramientas metodológicas planificadas y/o desarrolladas, interesándonos en observar quiénes planificaban, qué actividades proponían, cómo se desarrollaban y qué lugar ocupaban en ellas cada uno de los participantes.

Tercer caso de análisis: la extensión en los planes de estudios de las carreras de abogacía

En el XIII Congreso Nacional y III Latinoamericano de Sociología Jurídica desarrollado en la Universidad Nacional de Río Negro en el año 2012 nos propusimos conocer las modalidades a través de las cuales la extensión se había incorporado en los planes de estudio de las carreras de abogacía, las perspectivas teórico-metodológicas que la atravesaban y las realidades en las cuales se había insertado. Relevados los 24 planes de estudio de las facultades públicas que cuentan con la abogacía entre sus carreras universitarias encontramos solo dos casos de planes de estudio que incluían la extensión, la Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UniCen) y la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN).

Las categorías construidas provenían de un trabajo de operacionalización producto de la dialéctica permanente entre la perspectiva teórica elegida y las preguntas fundamentales que construían nuestro núcleo problemático. ¿Qué fundamentos fueron considerados para incluir la extensión en el plan de estudios? ¿qué actores participaron del proceso de inclusión? ¿se utilizaron modalidades de diagnóstico? ¿cuáles son los objetivos del espacio curricular? ¿qué concepciones atraviesan su planificación y desarrollo? ¿cuáles son los contenidos del espacio? ¿cuál es el perfil y las características que poseen los actores a cargo? ¿participan otros actores? ¿se sistematizan las experiencias? ¿se construye conocimiento? ¿cómo se utiliza? ¿quién lo utiliza? ¿se promueve la transformación de las realidades? ¿se transforman las realidades?

Considerando esas preguntas abordamos la información en tres grandes categorías que denominamos del proceso de inclusión, contenidos del espacio e impactos, productos y transformaciones.

La primera de las categorías estaba referida a la información vinculada con los momentos previos a la inclusión, del proceso que derivó en la inclusión y del propio proceso de inclusión. Nos interesaban los fundamentos o razones que motivaron la inclusión de la asignatura en el plan de estudios, quiénes fueron los actores que tomaron parte en el proceso y qué herramientas se utilizaron para el análisis de situación y en la elección de las modalidades que revestiría la asignatura. Analizaríamos los argumentos de la inclusión e indagaríamos si la inclusión se originó en una demanda proveniente de actores universitarios o no universitarios, de necesidades sociales o de la percepción del mundo universitario sobre las necesidades de dichas comunidades o, inclusive, si obedecía a necesidades de la propia institución universitaria. Estudiaríamos quiénes son los actores que participaron del proceso de inclusión, como así también de las modalidades que se utilizaron para el diagnóstico de situación. Atenderíamos la existencia de diagnósticos iniciales y el grado de participación de los distintos actores en dichos diagnósticos.

La segunda categoría comprendía la información sobre contenidos y actores parte del proceso de desarrollo del espacio. Entre los contenidos observaríamos la existencia de los objetivos planteados y su relación con los diagnósticos realizados. Intentaríamos relacionar los fundamentos de la inclusión – aspecto que localizamos en la primera de nuestras categorías – y los objetivos propuestos, parte de la segunda categoría. Analizaríamos los contenidos teórico–metodológicos de los programas: conocimientos utilizados, difundidos o puestos en debate, material con el cual se trabaja, criterios y enfoques de trabajo pedagógico, reglas que configuran la práctica. Observaríamos las actividades propuestas, el desarrollo previsto y el lugar de cada uno de los participantes. Con respecto a los actores distinguiríamos entre sectores universitarios y no universitarios, indicando en los primeros Universidad, Facultad y disciplina que los nuclea, y en los segundos, si los actores provienen de sectores de la población o barrios, organizaciones sociales o barriales o entidades públicas, privadas u organizaciones no gubernamentales. La conformación del equipo de trabajo nos interesaba particularmente en lo que se refiere a su interdisciplinariedad. Por último, analizaríamos las formas en que el espacio articula con la institución universitaria, con otras instituciones, con otros actores y con otros proyectos.

Con la tercera categoría focalizaríamos la atención en los impactos

que los espacios promueven, relevando información sobre las formas en que las experiencias son sistematizadas, si permiten construir conocimiento, los modos y actores que lo utilizan, y los efectos que el desarrollo del propio espacio promueve en la realidad.

Consideraríamos la elaboración de informes individuales, colectivos e institucionales, focalizándonos en los conocimientos, actividades y/o vínculos que prevea generar el espacio y sus formas de replicación, como así también los criterios de evaluación planificados, quiénes son los sujetos, instituciones u organismos evaluadores, qué evalúan y de qué modo lo hacen. Por último, indagaríamos sobre los impactos que el espacio prevé tener y los que efectivamente tiene, observando la existencia de espacios de autoevaluación, instancias de entrevistas con actores no universitarios o de intervención del espacio en cuestiones administrativas o judiciales.

Dialéctica de los marcos y el marco

El repaso de los casos con el grado de detalle efectuado – solo superable con la lectura de las respectivas ponencias – puede resultar tedioso, pero creemos que posee la riqueza de permitirnos pensar y repensar la coherencia de cada uno de los marcos analíticos propuestos, las similitudes y diferencias entre categorías aparentemente iguales, y la forma en fueron cambiando los límites de cada una de las categorías.

En el primero de los casos – proyectos de alfabetización jurídica – el marco analítico planteado tiene el valor de haberse generado desde los componentes que los propios proyectos poseían, en conjunción con el marco teórico y los interrogantes propuestos, no constituyéndose como categorías propuestas exclusivamente desde la pura reflexión, si es que esto fuera realmente posible. Estas categorías fueron planteadas como categorías inacabadas y mutables que, en la permanente búsqueda que continuamos, podrían cristalizarse, mutar, unirse o desaparecer.

Este repaso nos permitió observar que algunas categorías carecían de la precisión necesaria para evitar que se confundan con otras categorías o subcategorías – detección de necesidades y diagnóstico, por ejemplo – , o como se encontraban situadas en el mismo nivel categorías y subcategorías que inclusive en algunos casos deberían haber estado contenidas en otras categorías – tal es el caso del vínculo de la subcategoría criterios pedagógicos, mal ubicada en la categoría planificación de actividades

cuando debió estar en la categoría contenidos del proyecto, atento constituir una perspectiva teórico-metodológica.

La mirada nostálgica y soñadora, alejada en el tiempo y espacio, nos permite apreciar cierta coherencia interna entre las categorías propuestas, sin embargo, una revisión crítica y la mirada espacialmente más cercana nos permite observar errores, confusiones e inclusive repeticiones hoy inadmisibles.

En el caso de las ponencias sobre enseñanza del derecho en sectores no universitarios puede observarse un marco analítico más ordenado y sencillo, que con categorías simples soluciona algunos de los problemas anteriormente mencionados, por ejemplo, la detección de necesidades y los diagnósticos constituyen una sola categoría. La utilización exclusiva de categorías y la eliminación de gran parte de las subcategorías significó una simplificación al momento de comprender la coherencia del marco analítico, sin embargo, debe destacarse que la eliminación de subcategorías puede significar al mismo tiempo, una pérdida importante de precisión al momento de abordar las zonas grises que un espacio puede tener.

En el caso que estudiamos la inclusión de la extensión en los planes de estudio de las carreras de abogacía observamos que el marco analítico logrado conjugó felizmente las ventajas de los otros dos marcos. A la simplicidad de las tres categorías generales de análisis se le adiciona el detalle que proporciona la gran cantidad de subcategorías incluidas en cada uno de los tipos generales. Al mismo tiempo se han previsto nuevas categorías generales y subcategorías de gran importancia. La categoría denominada impactos, productos y transformaciones reúne elementos dispersos enumerados en el caso de los proyectos de alfabetización jurídica e ignorados en el caso de las ponencias sobre enseñanza del derecho en sectores no universitarios, incluyendo nuevas subcategorías, como por ejemplo, la sistematización de las actividades, la cual permitiría vislumbrar cuáles son las formas de registro del espacio y cuál es su vinculación con la existencia de espacios de autoevaluación. El valor de esta categoría reside en considerar indispensable conocer los impactos del proyecto y las transformaciones que puede promover, y situarla a la altura de las categorías como origen del proyecto o espacio y contenidos, ello teniendo en cuenta que haber definido a la extensión como un espacio dialógico donde se propone la construcción colectiva de conocimiento con potencial para generar transformación social nos obliga a

indagar las formas en que se prevé transformar y las formas en que se transforma efectivamente la realidad social.

A continuación presentaremos una propuesta analítica con base en el recorrido efectuado, y reflexionaremos sobre algunos de los vínculos entre las categorías seleccionadas y los principios constituyentes del marco teórico-metodológico.

Marco analítico flexible y vinculaciones teórico-metodológicas

Comenzaremos la propuesta estructurándola en base a tres grandes categorías que consideramos permitirían la continua modificación, sustitución o eliminación de las subcategorías respectivas sin que la estructura central pierda su coherencia. Las tres categorías son Emergencia del espacio, Contenidos e Impactos y Transformaciones.

Al mismo tiempo se incluye la categoría Participantes como un aspecto que deberá ser considerado en cada una de las categorías y subcategorías previstas, estableciendo la división entre sectores universitarios y no universitarios como una forma de clarificar el vínculo entre los intereses, tareas, usos del conocimiento, etc., que cada participante (individuo, colectivo o institución) manifiesta durante la planificación y desarrollo del espacio. La categoría participantes nos permitiría observar si el principio de la democratización epistemológica se materializa efectivamente con la participación de los diferentes actores en los diferentes momentos en que el espacio se va desarrollando.

En la categoría Emergencia del espacio proponemos establecer dos subcategorías: 1) motivos / fundamentos de la demanda y 2) análisis situacional / diagnóstico. Estas subcategorías pretenden poner en juego la idea de un espacio de trabajo que construya conocimiento significativo para entender y resolver los problemas relativos a las condiciones de vida material y simbólica de la población, al tiempo que nos permitirán identificar posteriormente el vínculo entre la situación inicial, la propuesta del espacio y las transformaciones efectivamente producidas.

La categoría Contenidos se divide en cuatro subcategorías: Objetivos, Temáticas abordadas, Herramientas Teórico-Metodológicas y Actividades propuestas. Esta categoría – y sus subcategorías – nos permite reflexionar sobre el potencial crítico del espacio, y observar si el espacio promueve la creación de nuevas existencias cuestionando las formas

jurídicas y sociales dominantes, e impulsando prácticas e ideas emancipadoras dentro y fuera del campo jurídico, formas que representen alternativas viables al estado de cosas existente, formas de lucha contra los modelos dominantes de interpretación teórica y acción profesional.

La categoría Impactos y Transformaciones incluye cinco subcategorías: Sistematización de Experiencias, Presentación de informes, Replicación del conocimiento construido, Intervenciones del espacio en la realidad, Evaluación y Autoevaluación. Esta categoría nos permite – avanzando sobre la previsión que nos brindaba la categoría Emergencia – comprender si el conocimiento construido es significativo para entender y resolver los problemas relativos a las condiciones de vida material y simbólica de la población.

Nuestra definición de Extensión – Comunicación como espacio dialógico en el cual diversos actores construyen conocimiento con potencial para generar transformación social es el resultado de la reflexión que nos han permitido hacer los autores y principios teórico-metodológicos elegidos y desarrollados. El vínculo establecido entre estos principios y las categorías que componen el marco analítico flexible propuesto materializa la relación dialéctica que amalgama nuestro marco teórico, nuestros interrogantes y nuestro marco analítico, formando ellos un todo inescindible.

Reflexión y discusión

La idea que moviliza el presente capítulo es reflexionar sobre el modo en que construimos las herramientas teórico-metodológicas que nos permiten analizar y discutir la extensión universitaria en las facultades de derecho, ello con el propósito fundamental de poner en discusión estas herramientas. Por este motivo se ve atravesado de planteos y replanteos sobre la pertinencia de las categorías construidas en su afán por interpretar – y transformar – algunos aspectos de la realidad y los modos en que los diferentes actores se vinculan con ella.

Para aquellos que, a pesar de concluir la lectura del artículo, encuentran que su objetivo difiere del nuestro y requieren “resultados reales”, “saber lo que la realidad dice”, nos sentimos obligados a remitirlos a la lectura de los respectivos trabajos, previa advertencia de que gran parte del texto se configura alrededor del proceso de construcción teórico-

metodológica de la problemática y los modos de abordarla. Pese a ello podemos realizar un breve aporte acerca de los resultados “reales” a los cuales las investigaciones mencionadas nos permitieron llegar: en cualquiera de los casos analizados, una de las reflexiones que surge del análisis mas superficial – y obvio desde nuestra perspectiva – es que la extensión universitaria se desarrolla desde concepciones unidireccionales que relegan a las comunidades no universitarias a participaciones predominantemente pasivas: en los proyectos, al presentarlos como meros destinatarios; en las ponencias, cuando los autores valoran casi exclusivamente el aporte que la extensión realiza a la formación del abogado sin interesarse por el modo en que transforma las realidades; y, en los planes de estudio, al considerarse como fundamento irrefutable de la inclusión de la extensión en los planes de estudio, la práctica profesional que la extensión brinda al estudiante/abogado.

Consideramos indispensable destacar el carácter eminentemente extensionista de nuestra perspectiva, reflejado en las categorías construidas, que tienen por finalidad analizar los vínculos que se establecen entre las comunidades universitarias y no universitarias en los procesos de construcción y circulación del conocimiento, más allá de que el objeto circunstancial a través del cual se manifiesta el espacio de extensión, sea una ponencia de un congreso o una asignatura de un plan de estudios.

La construcción de alternativas que permitan transformar las condiciones materiales y simbólicas de vida de las personas, requiere una complejización de la tarea que las facultades de derecho se proponen, infinitamente más compleja que el asesoramiento técnico – profesional en el cual el derecho establece los límites de su extensión universitaria. Las categorías de análisis propuestas intentan poner en juego los debates que las lógicas profesionales del derecho ignoran, las falencias que las tradiciones jurídicas en extensión universitaria repiten, fundamentalmente la invisibilización del otro, su carácter de “destinatario”. En este caso y en nuestras facultades nos podríamos preguntar: ¿Cuál es el contexto de Emergencia de tal consultorio jurídico? ¿que contenidos tiene? ¿qué impactos y transformaciones produce? Y fundamentalmente: ¿quiénes y cómo participan? ¿el consultorio jurídico se establece considerando las particularidades del lugar y de sus habitantes o los habitantes del lugar se “acomodan” a lo que el consultorio jurídico puede brindar? Este es sólo un ejemplo y estas son sólo preguntas.

Consideramos positivo habernos aproximado al objetivo principal explicitado para este capítulo al reconstruir, desde una perspectiva crítica de extensión universitaria, algunas categorías de análisis que nos permitan reflexionar sobre las concepciones teórico-metodológicas que subyacen a la actividad extensionista de las Facultades de Derecho. La explicitación del recorrido de creación y recreación de las categorías analíticas significó un importante avance, en tanto, hasta el momento, sólo habíamos utilizado las categorías en el análisis de casos particulares, sin historizar esos usos, ni reconocer las diferencias y similitudes que nos permitan avanzar en la construcción de categorías que, comunes a diferentes aspectos de la extensión universitaria, nos conduzcan, en primer lugar, hacia el análisis de las debilidades y fortalezas que la extensión – comunicación posee en los distintos contextos donde las comunidades universitarias y no universitarias trabajan en la construcción de conocimiento, y luego sí, hacia horizontes de transformación social.

Bibliografía

- Argumedo, Manuel y otros (2002). “Las estrategias de formación de sujetos en los proyectos de extensión universitaria de la UNLP”, en Krotsch, Pedro (org.), *La Universidad Cautiva. Legados, Marcas y Horizontes*, La Plata, Al Margen.
- Bianco, Carola (2005). “Tensión y Extensión Universitaria. El modo en que la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP instituye sus lazos con la comunidad”. En VI Congreso Nacional de Sociología Jurídica, UBA.
- Brusilovsky, Silvia (1998). “Recuperando una experiencia de democratización institucional y social: La extensión universitaria en la Universidad de Buenos Aires (1956-1966)” en IICE: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año 7, Nº 12, UBA.
- Freire, Paulo (2006). *Pedagogía del oprimido* (Segunda edición). Siglo XXI Editores, Argentina.
- Freire, Paulo (2007). *¿Extensión o comunicación?* (vigésimo cuarta edición). Siglo XXI Editores, México.
- Freire, Paulo (2008). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido* (segunda edición). Siglo XXI Editores, Argentina.

- García Villegas, Mauricio y Rodríguez, Cesar (Eds.) (2003). *Derecho y Sociedad en América Latina: Un debate sobre los estudios jurídicos críticos*. Bogota, ILSA.
- González, Manuela y Marano Gabriela (2007). "Extensión, prácticas profesionales y formación universitaria." En *V Encuentro Nacional y II Latinoamericano. La universidad como objeto de investigación.*, Tandil.
- Kunz, Ana y Cardinaux, Nancy (2005). *Investigar en Derecho. Guía para estudiantes y tesistas*. Departamento de Publicaciones. Facultad de Derecho. UBA.
- Marradi, Alberto; Archenti, Nélica; y Piovani, Juan (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Emece. Buenos Aires.
- Marx, Karl (1991). *Introducción general a la crítica de la economía política [1857]*. Siglo XXI Editores. México.
- Wolkmer, Antonio Carlos (2000). "Ideología, estado e direito" en *Revista dos Tribunais* (tercera edición). San Pablo.
- Wolkmer, Antonio Carlos (2006). *Introducción al pensamiento jurídico crítico*. Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la UASLP. San Luis Potosí. México.

Capítulo IV



Crítica de la enseñanza del derecho. El caso del Curso de Ingreso de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP

Cristeche, Mauro

Introducción

El propósito central de este libro es problematizar la formación de los abogados en las Universidades públicas de la Argentina, más específicamente en la Provincia de Buenos Aires y en la UNLP en particular.

Ese proceso constituye una realidad compleja que incluye distintas aristas: condiciones socio-históricas concretas, tradiciones, herencias, reglas culturales, actores diversos, climas políticos, ideologías dominantes. Estas determinaciones contribuyen a configurar el contenido y características del campo jurídico como “subespacio social” (Bourdieu, 2000) y expresan también un determinado grado de desarrollo de la conciencia social.

Una consideración tan amplia no es posible en este trabajo, pero es conveniente tenerlo presente para dimensionar la complejidad del asunto y evitar simplificaciones. Sin perder de vista ello, este capítulo analiza una porción de esa realidad, el momento fundacional en el camino que han de recorrer los futuros abogados y abogadas: la enseñanza del derecho en el Curso de Adaptación Universitaria (CAU), el curso de ingreso que se implementa desde hace más de dos décadas en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP.

En primer término se hace un mero racconto histórico de contextualización, se describen las características institucionales y académicas del curso y se hace referencia al perfil de los/as profesores que participan en el CAU.

Luego se describen las metodologías y prácticas de enseñanza en tanto herramientas del proceso de producción de conocimiento (textos, trabajos prácticos, películas, etc.) desplegadas a lo largo del CAU y su comparación con las prácticas de los cursos regulares.

En tercer lugar, se analiza críticamente el contenido del libro “Introducción al estudio de las ciencias jurídicas y sociales”, que es el texto que guía el curso y que los docentes deben seguir en sus clases, como

vehículo para discutir los criterios de pertinencia utilizados, las priorizaciones, las preevaluaciones en juego, las repercusiones para la formación y sus consecuencias, y el perfil de abogado que se forma en la Facultad. También se reflexiona sobre el sistema de evaluación utilizado.

En conexión con lo anterior, en el último apartado se realiza un análisis crítico de la orientación político-ideológica del curso, principalmente a partir del contenido del libro mencionado.

Se considera principalmente la experiencia del curso de ingreso de los años 2013 y 2014, en que el autor ha participado como docente a cargo de un curso. El escrito pretende reflejar tanto su experiencia como su mirada respecto al CAU y a la formación en general.

La hipótesis que rige el desarrollo es que el perfil dominante de abogados y abogadas que produce la Facultad de Derecho se expresa también en el período inicial de la carrera. Es decir que un análisis crítico del CAU puede permitir detectar características de la enseñanza del derecho dirigidas a la producción de un determinado perfil profesional.

El nivel de análisis intenta poder dar cuenta de regularidades que se observan en ese proceso, es decir, sus características predominantes. Interesa interpelar tanto a estudiantes como a profesores, con la pretensión de profundizar la discusión sobre la enseñanza del derecho, el perfil de los abogados y el mundo en el que intervienen.

El Curso de Ingreso. Contexto y características. Perfil docente

Este trabajo no tiene por objetivo discutir la naturaleza de los cursos de ingreso, ni tampoco analizar pormenorizadamente lo que ha ocurrido en la Universidad y en la Facultad de Derecho en particular, en este aspecto ¹. No obstante, es necesaria una breve contextualización.

La Universidad Nacional de La Plata ha adoptado distintas modalidades de ingreso en función de paradigmas que han ido variando en el tiempo y de los criterios propios de cada una de las 17 casas de estudios que actualmente la componen. En varios momentos el tema del ingreso

1- A este efecto pueden consultarse, entre otros: Zudaire, N. (2010). "El ingreso en la UNLP: un símbolo de las contradicciones de las políticas educativas". En González, M. y N. Cardinaux. Los actores y las prácticas. Enseñar y aprender Derecho en la UNLP. La Plata, Edulp. Una temprana mirada propia en Cristeche, M. (2008). "Sobre los ingresos eliminatorios: 'yo estoy al derecho, dado vuelta estás vos'". Revista Praeter Legem, 9, junio de 2008. 20-21.

ha sido un punto de tensión en la política universitaria platense, y se ha profundizado en algunas facultades como Medicina, que desde 1992 es la única unidad académica que viene sosteniendo con mayor firmeza la necesidad de un curso de ingreso “restrictivo” o “eliminador”.

En el año 2005, el debate suscitado sobre la metodología de ingreso universitario cobró una trascendencia inusitada. Hasta ese momento, desde la creación de la UNLP las autoridades no habían formulado ningún precepto normativo que determinara una política educativa uniforme sobre el acceso a la universidad (Zudaire: 2010).

La virulencia del ingreso adoptado por la Facultad de Medicina y los problemas políticos provocados por su carácter expulsivo, sobre todo con el movimiento estudiantil, llevaron al Consejo Superior a sancionar la Ordenanza 271/05, la primera normativa generada en la UNLP sobre el ingreso universitario. Fue sancionada el 06/04/2005 por los representantes de 15 de las 16 facultades existentes en ese momento², y acompañada por los gremios de los docentes y ‘no-docentes’. Se apoyaba en el entonces artículo 52 del Estatuto que autorizaba la intervención del Consejo Superior en el régimen general de ingreso y orientar la gestión académica. Constaba de seis artículos y estableció las condiciones generales del ingreso a las Facultades implementando un régimen de admisibilidad sin exámenes eliminatorios y habilitando su ejecución a través de cursos “introductorios” o “nivelatorios”.

Pero las autoridades de la Facultad de Medicina cuestionaron judicialmente la normativa, con el argumento de que la competencia para establecer las condiciones del curso de ingreso corresponde a cada una de las Facultades, según se desprende tanto del artículo 50 de la Ley 24.521 de Educación Superior, como del entonces artículo 76 inciso 19 del Estatuto de la UNLP. El primero de ellos afirma:

Cada institución dictará normas sobre regularidad en los estudios, que establezcan el rendimiento académico mínimo exigible, debiendo preverse que los alumnos aprueben por lo menos dos (2) materias por año, salvo cuando el plan de estudios prevea menos de cuatro (4) asignaturas anuales, en cuyo caso deben aprobar una (1) como mínimo. En las universidades con más de cincuenta mil (50.000) estudiantes, el régimen de

2- La Facultad de Psicología, creada en el año 2006, formaba parte de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

admisión, permanencia y promoción de los estudiantes será definido a nivel de cada facultad o unidad académica equivalente.

El segundo señala que “(Corresponde al Consejo Académico): fijar las condiciones de admisibilidad y de promoción de alumnos (...)”.

Finalmente, la Justicia falló a favor de la Facultad de Medicina, suspendiendo la aplicación de la ordenanza en esa unidad académica, justamente sobre la base de las dos normas mencionadas.

En el año 2008, luego de un conflicto universitario de importancia que duró más de un año y que incluso puso en peligro la elección de las autoridades, se produjo la reforma del Estatuto de la UNLP. El tema del ingreso fue un punto clave, y ya se plantearía en el preámbulo: “(...) Para asegurar sus objetivos, establecerá políticas que tiendan a facilitar el ingreso, permanencia y egreso de los sectores más vulnerables de la sociedad”.

En el marco del capítulo V (De la Libertad de aprender) se sancionó un artículo específico:

Artículo 20: El ingreso a la Universidad Nacional de La Plata es de carácter libre e irrestricto. Serán considerados estudiantes de la U.N.L.P. todos aquellos inscriptos que acrediten haber finalizado los estudios secundarios, garantizando el libre acceso y la igualdad de oportunidades para iniciar los estudios de grado.

Es evidente que el debate, desde el punto de vista jurídico, habría quedado saldado y que en la UNLP sólo es posible establecer cursos de ingreso “nivelatorios” o “de adaptación”, pero no pueden ser eliminatorios. No obstante, la Facultad de Medicina ³ continuó con su negativa a adaptarse a la política delineada por la Universidad y hasta la actualidad sigue implementando un curso de ingreso eliminatorio, aunque según algunas opiniones un tanto más moderado.

En el caso de la Facultad de Derecho, el régimen de admisibilidad ha experimentado una serie de modificaciones desde su implementación en 1994. Además ha recibido distintas denominaciones: “curso nivelatorio”, “curso de ingreso”, “curso de adaptación universitaria”. Esta última

3- Al respecto puede verse Cristeche, M. (2008). “Sobre los ingresos eliminatorios: `yo estoy al derecho, dado vuelta estás vos’”. Revista Praeter Legem, 9, junio de 2008. 20-21

es la denominación vigente desde el año 2005.

El curso se desarrolla anualmente durante el período previo al inicio del ciclo lectivo universitario -que en general suele comenzar en la segunda o tercera semana del mes de marzo- en el mes de febrero, y eventualmente se extiende hasta los primeros días de marzo. Siempre ha estado a cargo de responsables y de equipos de trabajo, en general docentes de la Facultad, y también ha requerido la incorporación de profesionales de otras disciplinas, especialmente las vinculadas a la educación y la pedagogía.

Respecto a la discusión sobre su carácter restrictivo, también ha habido diversos planteos que han variado según el año, pero nunca con la insistencia de Medicina. Aunque no está perfilado como instancia de eliminación, es cierto que todos los años una cantidad más o menos importante de ingresantes –sin considerar a aquellos que abandonan por imposibilidad sobreviniente- no logra superar las evaluaciones (denominadas “trabajos prácticos obligatorios”), y por lo tanto debe acudir a las instancias evaluativas posteriores al curso, perdiendo desde ahí la posibilidad de cursar las materias del primer cuatrimestre.

De hecho, en el caso del CAU 2013, el propio reglamento que lo regula establece:

Artículo 14. (Desaprobación del Curso de Adaptación Universitaria): Aquellos aspirantes que no obtengan seis como nota final, tendrán instancias recuperatorias en los meses de abril, mayo y junio de 2013. Sin embargo, para acceder a una instancia recuperatoria se requerirá haber rendido en la inmediata anterior o justificar debidamente su inasistencia por enfermedad.

La Dirección del Curso de Adaptación Universitaria pondrá a disposición de los ingresantes, clases de apoyo previas a los recuperatorios mencionados.

Es claro que la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales exige un nivel de conocimientos mínimo sin el cual no es posible acceder a la carrera como alumno regular. Ello constituye una violación a la normativa aplicable citada anteriormente, que establece como único requisito para ser considerado alumno regular haber finalizado los estudios secundarios.

En oportunidad de discutir la impronta del CAU 2014, en una reunión formal en noviembre de 2013, la mayoría de los docentes que intervinieron se posicionaron en el sentido de considerar al CAU como una instan-

cia de “contención”, como un momento de tránsito entre el secundario y la universidad, durante el cual la función del docente tiene que tener como guía este criterio. Sin embargo, algunos plantearon una mirada diferente, expresaron su malestar en torno a una serie de puntos como el nivel de conocimiento con que los estudiantes llegan de la secundaria, y explicitaron que en sus cursos siempre hay una deserción paulatina, que cuando no pueden alcanzar los niveles exigidos la situación “va decantando”, y “de 25 estudiantes terminan 12 o 13”. Y, efectivamente, cada año muchos de los ingresantes que realizan el curso de ingreso no pueden cumplir con las exigencias requeridas y “se quedan afuera”⁴.

La violación es aun mayor para el caso de los estudiantes que pretenden sortear el curso de manera “libre” –por razones de distancia- a partir de rendir un examen que se aprueba con la nota 6 (seis). Es decir que en esa modalidad es donde se expresa con mayor fiereza el carácter restrictivo, pues no aparece ninguna “adaptación” ni justificación de la necesidad del curso más allá de exigir contenidos que no resultan imprescindibles para la carrera y que además son de dudosa trascendencia práctica.

Con la implementación del nuevo Plan de Estudios⁵, el CAU quedaría incluido como parte de la currícula de primer año, bajo la denominación de “Introducción al estudio de las ciencias jurídicas y sociales”, con una carga horaria de 64hs reloj; es decir, más del triple que la carga horaria del curso actual. Todavía no se conoce demasiado sobre cómo se implementaría, pero según los comentarios que se han oído sería una cursada intensiva de dos meses en febrero y marzo de cada año.

El CAU impone, antes que un elevado nivel de conocimientos mínimos, una carga importante de actividades concentradas en un tiempo muy reducido, y por lo tanto exige contar con una disponibilidad de tiempo y trabajo considerable.

Los estudiantes tienen miradas contradictorias sobre el ritmo del curso en función de sus posibilidades. Aquellos que cuentan con todo el tiempo disponible para dedicarle al curso, ven esto como muy positivo. No así quienes trabajan, tienen hijos u otras responsabilidades ineludibles.⁶

4- No se cuenta con estadísticas al respecto. Para tener una referencia se puede señalar que más de 360 estudiantes (aproximadamente el 20%) no aprobó el primer examen del CAU 2014.

5- El nuevo Plan de Estudios fue aprobado por el Consejo Directivo de la Facultad en diciembre de 2013, pero aun resta su revisión por el Consejo Superior de la UNLP y su aprobación por el Ministerio de Educación de la Nación.

6- La percepción según la disponibilidad de tiempo se ve reflejada en el nivel de ausentismo al

Para el dictado del CAU 2014 se crearon 82 comisiones, distribuidas por bandas horarias -mañana, tarde y noche-, algo que no existe en la carrera. Se desarrolló durante todo el mes de febrero, desde el lunes 3 hasta el viernes 28; con una clase diaria de dos horas de duración. Es decir 4 semanas, 20 clases, 40 horas de cursada en total; una carga horaria considerablemente alta, más aun si se considera que a ello se sumaron distintas actividades extracurriculares de cumplimiento obligatorio, como la realización de trabajos prácticos –individuales y grupales– charlas o proyecciones de películas; y otras actividades optativas, algunas de ellas institucionales y otras impulsadas por distintas agrupaciones estudiantiles.

Por otro lado, el CAU está encabezado por un Director, acompañado por docentes y por un gabinete pedagógico. En el CAU 2014 participaron 91 profesores, la gran mayoría como responsables de curso y unos pocos como auxiliares docentes⁷. Previamente, se realizó una pre-selección de los postulantes, que incluyó el análisis de sus antecedentes y la participación en instancias de capacitación a fines del año anterior.

En cuanto al perfil docente, el 90% de los profesores son abogados, hay cuatro Licenciados en Psicología y dos en Ciencias de la Educación. Respecto al ejercicio profesional, además de la docencia, el 47% ejerce la profesión liberal, el 20% trabaja en el Poder Judicial, otro 20% en la Administración Pública y el resto (13%) indicó la opción “otro”. Sólo 18 son investigadores (menos del 20%), de ellos 10 lo hacen en el marco de la UNLP, y 2 en el CONICET, siendo los únicos que se dedicarían a la investigación como principal actividad.

La generalidad son profesores jóvenes: aproximadamente el 55% tiene entre 30 y 39 años (52 profesores), el 31% tiene entre 21 y 29 años (29 profesores), el 11% tiene entre 40 y 49 años (10 profesores), solo dos profesores tienen entre 50 y 59 años y uno tiene 60 años o más. Y predomina el género masculino, el 53% son hombres y el 47% mujeres. El 32% del total no ha participado en las ediciones anteriores del CAU.

En cuanto a los cargos que desempeñan regularmente en la Facultad, se expresa el nivel de precarización laboral imperante: no hay ningún

primer examen del CAU 2014: en el turno mañana, al que en general concurren chicos que no trabajan, el nivel de presentismo fue cercano al 90%; mientras que en el turno noche no llegó al 70%.

7. Toda la información estadística que se vuelca sobre el perfil docente, corresponde al Informe Perfil del plantel docente, elaborado por la Dirección del CAU 2014.

profesor titular ni tampoco profesores adjuntos; hay 31 profesores adscritos (todos ad honorem), 4 jefes de trabajos prácticos, 19 auxiliares docentes, 8 “ayudantes” de cátedra y “el resto se desempeña en alguna cátedra como graduado pero sin designación oficial”, o sea 29 personas. Es decir que por lo menos 60 profesores (2/3 del total) trabajan gratis, y seguramente el número de quienes se encuentran en esa situación es bastante mayor. En el caso del CAU, el trabajo es rentado, no obstante la retribución es muy baja en relación con el tiempo de trabajo y la cantidad de actividades a cumplir.

Del informe surge que el 32% de los profesores tiene entre 5 y 10 años de antigüedad en el desempeño docente, el 22% tiene entre 3 y 5 años, el 18% tiene menos de 1 año, el 14% más de 1 año y menos de 3, y el 13% tiene entre 10 y 15 años de antigüedad. En cuanto a las materias que dictan regularmente, las más concurridas son Derecho Civil V (6 profesores), Economía Política y Derecho Constitucional (5 profesores cada una). Las materias de primer año (Historia Constitucional, Derecho Romano e Introducción al Derecho) cuentan con 3 profesores cada una, e Introducción a la Sociología solo con 1 profesor.

En lo que concierne a la formación, el 24% no ha cursado ninguna carrera de Posgrado. El resto lo ha hecho, del siguiente modo: el 66% ha comenzado a cursar una especialización, pero solo el 24% la ha terminado; el 23% ha comenzado a cursar alguna maestría, pero solo el 4% la ha podido terminar; y el 6% ha comenzado a cursar un doctorado, y solo una persona lo ha terminado. Específicamente en cuanto a la docencia universitaria, el 34% de los profesores no ha realizado cursos ni especializaciones, el 30% ha realizado cursos de capacitación docente en la Facultad, y el 35% restante ha comenzado la especialización en docencia universitaria, y de éstos solo el 10% la ha finalizado.

Las herramientas y metodologías implementadas en el proceso de enseñanza

Las metodologías implementadas en los sucesivos cursos de ingreso y los recursos pedagógicos ejecutados han ido variando en el tiempo. En términos generales puede decirse que, a excepción de los últimos años, ha primado la modalidad tradicional de “clases magistrales” expositivas de los profesores, con un contenido eminentemente teórico, alternando ocasionalmente con trabajos prácticos en clase realizados por los estudiantes.

En el caso del CAU 2013 y 2014, incluyó un cúmulo de herramientas y metodologías que se fueron delineando desde fines del año anterior, sobre todo por los responsables del CAU y los profesionales del área pedagógica, pero también a partir de la participación y sugerencias de los docentes. Al efecto, la dirección del CAU impulsó reuniones abiertas, convocatorias a participar en el armado de instrumentos (guías, exámenes, etc.), encuestas de opinión, selección de materiales escritos y audiovisuales y consultas permanentes ⁸.

Al mismo tiempo, la resolución sancionada por el Consejo Directivo de la Facultad se refiere al punto:

Artículo 11 – [Metodología de la Enseñanza]: Las clases serán teórico-prácticas. Con ese objeto los profesores enseñaran los textos del libro del Curso de Adaptación Universitaria 2013, cuyo contenido será objeto de dos trabajos prácticos obligatorios.

Durante el Curso de Adaptación Universitaria se trabajará con el análisis de casos y presentaciones orales de los alumnos –individuales y grupales-, vinculados a problemáticas actuales de las ciencias jurídicas. Los casos serán elaborados por la Dirección del Curso de Adaptación Universitaria en conjunto con la Secretaría de Asuntos Académicos, quienes podrán requerir la colaboración del plantel docente de la Facultad así como de los profesores seleccionados para el dictado del Curso de Adaptación Universitaria.

La inclusión de actividades “novedosas” para una Facultad tan tradicional, que involucran a los estudiantes desde otro lugar, fue una de las principales innovaciones del CAU 2013 en relación a los años anteriores, reproduciéndose en la edición 2014, sobre la base de la idea de que en las últimas décadas se han producido profundas transformaciones sociales y cambios de paradigmas relacionados con “la globalización y el uso de las tecnologías”. De ese modo -indica la “presentación” del texto- se incorporaron nuevas actividades prácticas vinculadas a problemáticas actuales, y la posibilidad de ir dotando a los ingresantes de “instrumentos y herramientas adecuadas para hacer frente a las nuevas realidades por las que atraviesa la sociedad contemporánea”. Este aspecto meto-

8· De hecho se hicieron llamados de atención por la falta de participación de los docentes en algunas actividades. No obstante, algunos docentes dudaban sobre la incidencia de sus opiniones o sugerencias en las decisiones de las autoridades

dológico, que se analiza seguidamente, quizá haya sido el mayor acierto del CAU 2013.

La meta explícita fue “no solo ampliar y profundizar la información sobre el perfil de la carrera elegida, su inserción social y laboral; sino que además los aspirantes desarrollen capacidades para realizar análisis críticos vinculados al objeto de estudio de la carrera”. Y finalmente, “reafirmar la vocación de los aspirantes”⁹.

Finalmente, el curso estuvo regido por un cronograma predeterminado con todas las actividades planificadas para su implementación, que resultó beneficioso para más del 90% de los profesores. El mismo fue entregado a cada docente al inicio del curso. Llamativamente, no fue permitido socializar el cronograma entre los estudiantes, a pesar de la solicitud de algunos docentes.

La planificación fue extremadamente meticulosa, e incluyó diversos factores como los temas de cada clase, el tiempo de exposición, la cantidad de integrantes de los grupos de trabajo, el material de trabajo, las tareas extracurriculares, consideraciones administrativas. Incluso generalmente las directivas del cronograma se reforzaban con otras indicaciones pertinentes. Al ser consultados respecto de la organización del CAU 2014, el 80% de los profesores lo consideraron “muy bueno”, el 19% “bueno”, y el 1% (solo una persona) lo consideró “regular”.

La base práctica del proceso de enseñanza se constituyó con las clases presenciales “teórico-prácticas”, y en ese marco las exposiciones de los profesores siguiendo cada uno de los cinco capítulos que componen el libro. Su importancia radicó –como indica el artículo sobre la metodología citado- en que el contenido de las dos evaluaciones se redujo a esos capítulos del libro, con lo que la atención se volcó demasiado allí. Ello condiciona todo el proceso de conocimiento, pues es lógico que los estudiantes se interesen en aquello que va a ser evaluado –ahí vuelve a jugar el carácter restrictivo del curso-, y que el docente tenga que responder a esa necesidad. Sin esa presión, se abriría la posibilidad de abordar problemáticas más interesantes y hasta más pertinentes.

En este marco, imprimirle a las clases una dinámica distinta es un esfuerzo válido pero está fuertemente condicionado, y además no deja de

9- Ramírez, L. “Presentación”, en AA.VV. (2013). Introducción al estudio de las ciencias jurídicas y sociales. Curso de Adaptación Universitaria 2013. La Plata, FCJyS-UNLP.

ser una salida individual con dudosa potencia para producir un cambio significativo.

Por otro lado, en el curso no se rompe con la jerarquía áulica ni mucho menos con la reproducción de la jerarquía característica de la educación legal ¹⁰. Sin embargo, puede observarse que hay un enorme lugar para las actividades prácticas, y para el protagonismo de los estudiantes. Este tipo de actividades no es común en la generalidad de las materias de la carrera, salvo unas pocas. La utilización de películas y documentales, que sólo había experimentado muy ocasionalmente hasta ese entonces, fue extremadamente provechosa, y legitimada por las expresiones de los estudiantes. Por caso, luego de haber mirado la película “El secreto de sus ojos”, se produjo un debate en el curso con una participación y vehemencia inusitadas. La película, cuya trama tiene mucha vinculación con el mundo del derecho, interpeló a los estudiantes de un modo muy particular, y la crudeza con que muestra ciertas facetas de la profesión les permitió una reflexión crítica ¹¹.

Otra experiencia exitosa fue la participación activa de los estudiantes a través de exposiciones orales y en grupos de los distintos capítulos del libro, o la discusión grupal sobre la ley de Defensa del Consumidor, prácticas que pueden ser frecuentes en otras facultades, pero no en Derecho. En el CAU 2014 se sumó un Juego de Roles sobre derecho ambiental, cuya inclusión fue considerada acertada por casi el 90% de los profesores, y los estudiantes se mostraron muy contentos con la actividad.

Además, el desarrollo del curso fue seguido de cerca por el gabinete pedagógico; y sus integrantes presenciaron clases para evaluar aspectos relacionados con el proceso educativo.

En definitiva, la faceta metodológica y pedagógica del curso ha sido muy atendida. La planificación y la diversificación metodológica no son usuales en los cursos regulares de la Facultad. Mucho menos aquellas que están dirigidas a la interpelación de los estudiantes.

De hecho, una impresión personal es que el rol de los estudiantes es

10- Sobre esta cuestión puede verse Benente, M. “Entre los saberes y el poder. Dificultades para repensar la enseñanza del derecho”, en Pitlevnik, L. (2012).

11- En el CAU 2014 se proyectó la película “Carancho”, cuyo hilo es la historia de amor entre una joven médica sometida a condiciones extremas de explotación laboral y un abogado que lucra con las víctimas de los accidentes de tránsito y el negocio de las indemnizaciones relacionadas con ellos. Para el 43% de los profesores no fue acertada la elección de esta película en relación con los temas expuestos en clase.

mucho más dinámico y participativo en el curso de ingreso que luego en las cursadas regulares. Esto resulta muy evidente desde la experiencia como docente de Derecho Constitucional, materia que cursan estudiantes que en general están transitando el segundo o tercer año de la carrera. Ya en ese momento puede apreciarse la docilización que los dispositivos del proceso de enseñanza producen en ellos ¹². Precisamente por eso es que se vuelve tan importante el contenido del CAU: porque los estudiantes están abiertos a la participación y a la incorporación de nuevas ideas sin los prejuicios que luego les inculca la educación jurídica.

Los profesores del CAU 2014 pudieron opinar sobre la modalidad de enseñanza. El 45% de ellos que otorgaría más relevancia a la exposición oral de los profesores, el 37% al empleo de herramientas jurídicas, el 36% a la exposición oral de los alumnos, el 34% a tareas grupales y el 16% optó por “otras”. Además, el 95% consideró que las actividades integradoras orales a fin de preparar al alumno para el cursado de la carrera son apropiadas, y el 5% que no.

Con todo, es necesario comenzar a considerar con mayor atención -y es un objetivo principal de este trabajo y de todo el libro- el hecho de que el paso por la Facultad, además de formar cívica y profesionalmente a los estudiantes, los “reforma”, como planteara Kennedy. Construir un “perfil” profesional no solo implica inculcar ciertas ideas y prácticas, sino también destruir o anular otras tantas. Es lo que Pierre Bourdieu (1997) ha desarrollado bajo el concepto de “habitus”, esto es el proceso a través del cual se desarrolla la reproducción cultural y la naturalización de determinados comportamientos y valores.

Es necesario desnaturalizar la enseñanza, en el sentido de someterla constantemente a crítica. De otro modo se continúa reproduciendo una práctica automatizada y blindada a cualquier posibilidad de transformación.

El contenido del libro. La forma de evaluación

Tanto el libro del CAU 2014 como el del año anterior se denominan *Introducción al estudio de las ciencias jurídicas y sociales*, y ha sido coordinado por su Director, con la participación como autores de varios docentes de la casa. Para el análisis de su contenido en este apartado se toma como referencia la edición correspondiente al CAU 2013 ¹³.

12· Aquí la docilización se plantea menos en términos de represión que de producción, en el sentido de moldear para la reproducción voluntaria del orden establecido.

13· Las ediciones son muy similares. En tanto que las modificaciones más importantes que

El libro contiene cinco capítulos, precedidos de una presentación a cargo del coordinador. Tiene una extensión total de 275 páginas. Cada capítulo intenta sintetizar los aspectos nodales de las primeras materias del plan de estudios de la carrera de abogacía.

A lo largo de sus páginas se reflejan no solo las concepciones predominantes en el mundo del derecho que reproducen los autores, sino también mecanismos ideológicos relativos a cuestiones como la “ética de los abogados”, la moral y los valores ciudadanos, el sistema democrático y el Estado de derecho, las corrientes jurídicas y hasta la revisión histórica. Luego, es muy evidente una metodología de exposición y transmisión de los conocimientos que es coincidente con los recursos utilizados en la carrera, y que se ven reafirmados en la modalidad de los exámenes.

Su contenido ha sido considerado “bueno” por el 51% de los profesores, “muy bueno” por el 42%, y solo a un 7% le pareció “regular”.

El capítulo I se titula “De profesión abogado”; y a diferencia de los siguientes, no reproduce los contenidos de una materia en particular, sino que trata de introducir a los estudiantes en el mundo de los abogados, sus funciones, sus ámbitos de intervención y los principios que deben gobernar su desempeño. Pretende dar respuestas a preguntas tales como: “¿Qué es ‘ser abogado’? ¿Cómo se forma y se transforma una persona en abogado? ¿De qué se trata ser ‘de profesión abogado’?”. Fue replicado en la edición 2014, abunda en definiciones sobre el derecho, la profesión de abogado y sus prácticas, con una impronta ético-moral fuerte y con una orientación ideológica conservadora. La descripción de la práctica del abogado resalta el ejercicio liberal de la profesión, de la que además subyace un entendimiento muy fragmentado –tradicional en el ámbito jurídico- de la realidad social, en el sentido de transformar problemas colectivos en conflictos individuales. Probablemente es un efecto no deseado por los autores, pues señalan que “el desafío será romper con el simple molde del abogado litigante”; sin embargo, toda la descripción contribuye a consolidar el perfil tradicional. Señala que la conducta del abogado debe estar fundamentada en los principios éticos

incorporó el libro del CAU 2014 son las siguientes: a) se incluyó como capítulo I un texto sobre técnicas de estudio elaborado por el gabinete pedagógico –en el CAU 2013 existió como texto separado del libro, se trabajó en clase pero no fue evaluado en los exámenes-; b) se incorporó como capítulo III el texto “Sistemas jurídicos occidentales contemporáneos”; c) se eliminó el capítulo sobre “Sociología”. En consecuencia, el libro del CAU 2014 consta de seis capítulos.

que constituyen la esencia del “buen abogado”.

No se es buen abogado porque se ganen pleitos o se pudiese tener fama en el común de la gente; sino que el buen abogado será aquel que sea justo, responsable, puntual, discreto, prudente, equilibrado, racional, y su obrar resulte con apego a la constitución y a la ley. Cuanto más valores positivos incorpore a su conducta profesional, el ejercicio lo transformará en un ‘misionero’ para la vigencia de la ley y la concordia social

Pero acto seguido señala: “el abogado se debe a su cliente, en primer lugar”. Le atribuye a los abogados objetivos como ser “verdaderos agentes para la promoción de la paz social”, “velar por la vigencia del Estado de Derecho”, “la defensa de los derechos humanos y las libertades individuales”, “la búsqueda de la igualdad real de derechos y oportunidades”, así como “la recomposición social del valor justicia frente al conflicto social de un individuo en particular o de la sociedad como colectivo social”.

Introducir a los estudiantes en el mundo de la profesión de abogado se reduce a la enumeración de preceptos morales (que además no tienen un sentido neutro). No hay ninguna contextualización de la situación actual en que se desempeñan los abogados, de las transformaciones en el mundo laboral, de la precarización, del crecimiento del ámbito público como salida laboral. No hay ninguna mención a la sociedad, a sus problemas y conflictos sociales, al derrotero histórico del sistema jurídico argentino.

Luego, alude muy brevemente a la reforma universitaria de 1918, con el siguiente remate: “De modo que el ‘reformismo’ es invocado por casi todos quienes participan en la vida de las universidades públicas”.

Lo que hace, de modo nada inocente, es transformar ese proceso político en principios jurídicos ‘naturales’, “cristalizando” un acontecimiento histórico y vaciándolo de su contenido concreto.

Más adelante repasa el plan de estudios de la carrera en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, enumera ámbitos de incumbencia profesional del abogado y refiere a los Colegios profesionales y a la necesidad de matriculación para quienes ejerzan la profesión libre.

Finaliza con una mención de ciertos “abogados ilustres” (Juan Bautista Alberdi, entre otros) y vuelve sobre la ética profesional, para descargar ideas fuertes como que “la justicia es un valor arquitectónico y

debe estar presente en cualquier modelo de realización humana”, que la ética busca que la conducta del abogado “se encuentre distinguida por su rectitud, decoro, honorabilidad (...)”, que “el abogado tiene un rol privilegiado en la existencia de la vida en sociedad (...) siendo un ejemplo de rectitud para los ciudadanos”, o que “si no se comprende el sentido ético de las normas y de los abogados, ninguna sociedad tendrá un destino humanista con valores de libertad, justicia, igualdad, solidaridad, y respeto mutuo”.

En vez de presentar los problemas y dilemas que atraviesan a la profesión y someterlos al debate con los estudiantes, los autores prefieren subsumirlo todo en una cuestión “ética”, carente de cualquier arraigo en la práctica concreta de la vida real.

En el capítulo II “¿De qué hablamos cuando hablamos de Derecho?” se intenta resumir los contenidos principales de “Introducción al derecho”, que es más bien una introducción a la filosofía del derecho. Se propone indagar sobre qué es el derecho, los distintos significados del término, los tipos de conocimiento, los dilemas que plantean el derecho como disciplina (¿es una ciencia?) y el proceso de aprendizaje.

Se concentra en explicar las distintas corrientes del derecho, en particular las más influyentes durante mucho tiempo: el iusnaturalismo y el iuspositivismo. Es evidente que su autor se esfuerza por explicarlo de un modo elemental –con el riesgo cierto de caer en errores conceptuales–; pero siempre a través de descripciones dogmáticas y descontextualizadas que no permiten al estudiante detectar una evolución histórica del conocimiento humano en general y del conocimiento jurídico en particular. Luego, no incorpora las corrientes modernas, que han aportado una crítica a las corrientes clásicas y nuevos elementos para el debate sobre el derecho.

En la parte final, por cierto muy pesada, se adentra en el tema del lenguaje y la comunicación, los signos y los símbolos, no registrándose ninguna conexión con lo anterior ni pertinencia para el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Además de ser el más extenso, quizá sea el capítulo más denso del libro. Pretende condensar una inmensa cantidad de información, haciendo una ensalada de conceptos y nombres –menciona más de 40 autores y pensadores del derecho– y realiza muchas citas textuales que no están seguidas de ningún tipo de análisis. Luego, el análisis de los autores más

renombrados puede ser objetado, como en el caso de Kelsen, cuyo razonamiento “positivista” es un tanto simplificado ¹⁴, o el de Kant, ubicado dentro del naturalismo ¹⁵.

El capítulo III se titula “Un estudio preliminar a la ciencia política, Estado y Nación. Nociones básicas sobre la legislación electoral en la República Argentina del siglo XXI” y entrelaza cuestiones de derecho político y constitucional.

Comienza refiriendo a “la política” y alguna de sus aristas: antecedentes históricos, evolución como disciplina de conocimiento y, como no podía ser de otro modo, la relación con la ética. Nuevamente se acude a supuestos principios y valores universales, y además de manera abstracta y eminentemente demagógica. No para describir el ser de la política, no para explicar el problema de la corrupción, de que la política está gobernada por intereses más ocultos que el bien común o el interés general; sino para construir un deber ser, un mundo ideal totalmente antagónico al de la realidad contemporánea; o sea para escapar a esa realidad.

Luego se acerca a los términos “Nación” y “Estado”, bien de un modo esquemático y dogmático, con “nociones conceptuales” antes que con expresiones concretas. Refiere a “tipos históricos de Estado”, abundando en múltiples variantes pero sin ninguna profundidad, con lo cual experiencias históricas terminan convirtiéndose en palabras vacías que es necesario memorizar. Profundiza en las transformaciones sufridas por el Estado en los siglos XX y XXI, sin ocultar una impronta de tipo liberal y socialdemócrata que condiciona la descripción sobre las distintas experiencias políticas del capitalismo contemporáneo.

Más adelante aborda el tema de la democracia, otra vez a partir de “nociones conceptuales”, y a los partidos políticos. Y finaliza con el derecho electoral y la legislación electoral argentina, siendo estos últimos tópicos suprimidos en la edición 2014.

El capítulo IV tiene mucha vinculación con el anterior –de hecho repite bastante. “El Estado Argentino” combina elementos de Historia Constitucional (primer año), Derecho Político (segundo año) y Derecho Constitucional (segundo año).

En primer lugar hace una distinción entre gobierno y Estado, abor-

14- Sobre el tratamiento de este autor por la doctrina del derecho puede verse Correas, O. (2004). Kelsen y los marxistas.

15- Al respecto puede verse Zaffore, J. (2012). El derecho como conocimiento.

dando sobre todo el primer concepto. A partir de allí, desarrolla la forma de gobierno adoptada por el Estado argentino según la constitución nacional de 1853: la democracia representativa y su evolución, los principios de la república, y finalmente el federalismo argentino. Primero realiza un racconto histórico (unitarios y federales), y luego un análisis de la distribución de competencias entre el Estado central y las provincias.

La pertinencia de los contenidos de este capítulo es indudable, ya que atañen a la organización política y jurídica del Estado argentino, aunque la perspectiva de los autores carece de una crítica que permita problematizarla.

Finalmente, el capítulo V es “Sociología: ¿qué es, y por qué se estudia?” y responde a los contenidos de Introducción a la Sociología. Como se apuntó, este texto fue sacado de la versión del libro del CAU 2014.

El texto comienza ensayando una definición de la sociología, primero haciendo referencia a sus características, para concluir que “la sociología es una perspectiva científica para la descripción, explicación y predicción de la vida humana en sociedad”. En esa línea, desarrolla el “carácter científico” de la sociología y lo que ello implica, y luego el papel de la “teoría sociológica”, ejemplificando con autores clásicos como Durkheim y Weber; y después distingue a la sociología de otras disciplinas. También aborda el objeto de la sociología, a partir de la pregunta “¿se estudian cosas reales?”, planteando que el papel del sociólogo es “describir la realidad”, y por eso, aunque responda positivamente a la pregunta “¿existen los valores?”, afirma que el sociólogo debe esforzarse por hacer a un lado sus valores y tratar de ser lo más objetivo posible.

Finalmente, rescata la importancia de estudiar sociología:

Son relativamente pocos los estudiantes que una vez graduados se dedican al campo de la sociología jurídica; pero todos los estudiantes y los profesionales del derecho viven en sociedad, y cada vez se hallan más implicados en diversas funciones sociales una vez que terminan su formación académica (...)

Todos tenemos que vivir en sociedad, asociados con los demás y desempeñando funciones sociales, y es evidente que los estudios sociológicos son una ayuda básica en cualquier carrera o profesión. (...) Cualquier ocupación en la que se tenga que tratar con gente, exige un conocimiento profundo de las relaciones humanas en la sociedad (...).

Por todo esto el mundo jurídico no puede prescindir del análisis de las causas que provocan ciertos fenómenos sociales. Y solo conociendo acertadamente esos factores puede haber un derecho –que en su esfera de competencia- sea útil como respuesta.

Aun con ciertas falencias, este capítulo tiene la virtud de señalar la intrínseca relación entre el derecho y la realidad social, y la necesidad de conocimiento de los elementos que la configuran: la política, la economía, la cultura. Por eso es llamativo que este capítulo no haya sido reeditado en la versión 2014 del libro del CAU.

Además, se incluyeron como Anexos la Constitución de la Nación Argentina, las actividades prácticas correspondientes a cada uno de los 5 capítulos, y una lista con todos los profesores que participaron como docentes.

En cuanto a la evaluación, se ha señalado en el apartado anterior que el hecho de que se haya reducido al contenido del libro ha condicionado todo el proceso de conocimiento, y en consecuencia la evaluación quedó escindida de las prácticas docentes innovadoras que se han pretendido implementar.¹⁶

El conjunto de las actividades realizadas a lo largo del curso no ha tenido ningún valor al momento de la evaluación. Lo único que tuvo incidencia fueron las notas de los dos parciales, que hubo que promediar para obtener la nota final de cada estudiante. Cualquiera pudo haber entregado los cinco trabajos prácticos que se exigieron presentar, pudo haber tenido un muy buen desempeño en la exposición oral grupal y/o en el juego de roles, pudo haberse destacado en la participación en clase, pero eso no tuvo el más mínimo valor.

Aunque no haya un manual que pueda resolver esta cuestión, es necesario comenzar a hacerse algunas preguntas, como: ¿la evaluación debe hacerse considerando un proceso, una evolución, o hay que ser “objetivos” y “no hacer diferencias”? ¿Entran dentro de la evaluación el esfuerzo, los problemas personales? Es decir, ¿Podrían considerarse las “discriminaciones positivas” a quienes tienen problemas en el aprendizaje? ¿O debe aplicarse abstractamente la premisa del derecho de que

16- Este aspecto del proceso de enseñanza ha merecido, no casualmente, un abordaje muy detenido en varios de los cursos de la Especialización en Docencia Universitaria de la UNLP. Los problemas en la evaluación son analizados en Moreno, T. (2011). “Frankenstein evaluador”.

“todos somos iguales ante la ley”? ¿Qué clase de evaluación es la que abstrae los contenidos de la currícula de las condiciones en que se desarrolla el proceso de conocimiento?

Al problema de las incongruencias entre las prácticas propuestas y la forma de evaluación, debe añadirse el contenido de lo evaluado. Ambos exámenes fueron “objetivos”, siguiendo el contenido más dogmático del libro, con preguntas cerradas cuyas respuestas dependían mucho de la memorización y no del razonamiento. A pesar de ello, el 92% de los profesores del CAU 2014 consideraron acertado el contenido evaluado en el primer TPO.

La orientación político-ideológica del curso

La orientación político-ideológica constituye un punto nodular del proceso de enseñanza del derecho. Tiene una vinculación directa con las concepciones hegemónicas de la forma general que toman las relaciones sociales en el modo de producción capitalista. Esto es, estas miradas dominantes sobre qué es el derecho (y en consecuencia cómo debe enseñarse, explicarse, aprenderse) expresan también un modo de concebir el funcionamiento de la sociedad capitalista, y son un factor clave para la reproducción del sistema.

El libro de cabecera del curso presenta un material extremadamente rico para analizar la ideología del derecho en una de sus versiones más paradigmáticas. A criterio del autor, todas las manifestaciones de esa ideología tienen un denominador común, aunque pueda ser necesario hacer distinciones.

En primer lugar, es necesario señalar que a lo largo del libro no hay ningún abordaje del mundo real y concreto en que se desempeñan los abogados. Es decir, ninguna contextualización de la situación actual y las transformaciones en el mundo laboral, de la precarización, del crecimiento del ámbito público como salida laboral, de las funciones de la justicia. No hay ninguna mención a la sociedad, a sus problemas y conflictos sociales, al derrotero histórico del sistema jurídico argentino, a la influencia que tienen la economía y la política en el ejercicio de la profesión.

El capítulo V “Sociología: ¿Qué es y por qué se estudia?”, que podría haber salvado parcialmente esta ausencia para nada casual, reproduce

el método dogmático y escolástico de las clasificaciones y definiciones abstractas propio del derecho.

En consecuencia, “introducir” a los estudiantes en el mundo de la profesión del abogado se reduce a la enumeración de preceptos morales (que además no tienen un sentido neutro) y al despliegue de una línea formalista e individualista tanto para la comprensión del derecho en general como de la profesión. Todo esto fuera de cualquier dato concreto de la vida real.

Otro aspecto muy particular a lo largo del libro es la consideración sobre determinados acontecimientos históricos. Un caso típico es el tratamiento que se realiza sobre la Reforma de 1918, suceso histórico de alcance continental, paradójicamente presentado de forma ahistórica, como si no hubiera tenido raíces y un desarrollo posterior; y, más importante, como si no pudiera ser leído en la actualidad a la luz de su desenvolvimiento en el tiempo. Se congela ese momento histórico, se “cristaliza”, se esconde el antes y el después. Y esto no es una casualidad.

En la política universitaria de las últimas décadas –y sobre todo en aquella que tiene su raíz en el radicalismo- la Reforma universitaria es presentada como el último grado alcanzable de “democratización” de la Universidad. Es decir que la forma de gobierno instaurada en 1918 –el famoso “co-gobierno” entre profesores, graduados y estudiantes- fuera la forma definitiva de organización del poder universitario ¹⁷.

En consecuencia, un movimiento extraordinariamente vanguardista, que se oponía al clericalismo y a la concepción medieval-colonial de la universidad, que contribuyó a derribar los pilares más retrógrados de la universidad y que, por lo tanto, significó un salto adelante en el desarrollo histórico de la sociedad argentina, es ahora colocado en un lugar extremadamente conservador.

Como afirma Solano (1998), uno de los mayores méritos de la Reforma es que puso de manifiesto la unidad de la transformación educativa y cultural con la transformación política y social de la sociedad. La crítica al sistema educativo se proyectó como crítica al régimen social, en función

17: Para un mayor desarrollo puede verse Cristeche, M. (2010). “Llamar a las cosas por el nombre que tienen. La reivindicación de autonomía universitaria. Un análisis comparativo en la Reforma de 1918 y el Proceso de Democratización en la Universidad en la década actual”. En II Encuentro Internacional. “Teoría y Práctica Política en América Latina. Nuevas derechas e izquierdas en el escenario regional”, Mar del Plata, UNMDP.

de un “ideal democrático”. Dicha unidad está ausente en el tratamiento que hace el libro.

La reforma del 18 fue uno de los procesos históricos más importantes de la historia argentina, y de la Universidad en particular. No sólo porque permitió la liberación (aunque fuere parcial) de una de las instituciones pilares del país de las cadenas de atraso que la ataban a los atisbos más conservadores y reaccionarios de relaciones sociales propias de tiempos precedentes, como la ‘democratización’ de las representaciones políticas, entre otros. Significó un salto adelante para el desarrollo de un factor extraordinariamente importante para el impulso de las fuerzas productivas del trabajo social y para cualquier progreso social: la ciencia y el conocimiento en general; además de que implicó la apertura de la Universidad a clases sociales en proceso de emergencia, hasta entonces absolutamente excluidas: la pequeña-burguesía y la clase obrera.

No casualmente el tratamiento que hace el libro omite dos principios claves del movimiento reformista: la Solidaridad latinoamericana e internacional y la unidad obrero-estudiantil, dos presupuestos asociados a la lucha del movimiento popular. Más aun, la “reforma” puso en cuestión el orden existente a través de medidas de fuerza contra la “legalidad” de ese entonces, lo que contradice toda la línea argumentativa de los autores.

Algo similar puede decirse del tratamiento que se hace sobre Juan Bautista Alberdi como “abogado ilustre”, escondiendo todo su bagaje como un sujeto político extremadamente realista y antidemagogo, cuyas discusiones con Sarmiento, por caso, sobre las necesidades del país están muy lejos del carácter angelical con que se lo presenta.

Por otro lado, en varios pasajes del libro -sobre todo en el capítulo II-, se recalca que no es suficiente con saber derecho, con conocer las normas jurídicas. Sin embargo, en vez de apelar a la necesidad de un conocimiento de las relaciones sociales en que se desenvuelve el derecho, de la economía y de la política, afirma que hay que tener un planteo filosófico, cuando antes había aseverado que la filosofía no constituye un conocimiento científico, sistemático y metódico, sino más bien una pura especulación.

Luego, en ese mismo capítulo se hace referencia a corrientes y autores sin duda muy importantes e influyentes en el mundo del derecho, pero no se mencionan teorías más novedosas, de autores críticos. ¿No existen autores modernos que hayan tenido suficiente influencia como

para ser por lo menos mencionados, como Rawls, Habermas, Foucault, Bourdieu, entre otros? ¿No es conveniente que los estudiantes sepan que también hay teorías críticas sobre el derecho? Ni qué hablar de una crítica del derecho en su conjunto¹⁸. El mundo jurídico se reduce a la antítesis derecho positivo – derecho natural. Es decir que las alternativas son: o la fría ley o la religión; dos nociones pre-científicas sobre el derecho.

Los contenidos que se desarrollan en el libro tienen, como no podría ser de otro modo, una impronta indudablemente política, pero son presentados de un modo encubierto, lo que dificulta la comprensión de los estudiantes. No quiere decir que no se haga política, sino que no se hace abiertamente, contra el planteo de Kennedy:

Propongo que desarrollemos nuestros cursos de primer año de manera tal que encarnen nuestras opiniones y creencias acerca de la organización presente y futura de la vida social. En particular, deberíamos enseñarles a nuestros alumnos que el pensamiento jurídico burgués o liberal es una forma de mistificación. (Kennedy, 2012:44).

Esta característica es propia del *formalismo jurídico*, que según Coorras (2006) tiene el objetivo deliberado pero oculto de “señalar el derecho” (establecer cuáles normas valen y cuáles no) con “prescindencia de cualquier valoración política”. Y a continuación el autor reflexiona:

Es una ciencia apropiada para quienes dicen querer aplicar el derecho con exactitud sin atender a sus contenidos concretos. Y la pregunta que se impone es entonces: ‘¿a quién le conviene esa actitud científica?’ Y la respuesta es política: le conviene a la burguesía, interesada en que su estado funcione lo mejor posible, sin que nadie se pregunte si eso está bien, si es ‘justo’, etcétera. Es una ciencia al servicio de la política de la burguesía, no tanto por lo que estudia, sino por lo que no estudia. (Coorras, 2006: 21)

En la misma sintonía, no hay ninguna referencia a la función ideológica del derecho, cuando su papel es muy importante, ya que penetra en el corazón del cuerpo social dando soporte legal a las relaciones sociales.

18- En el texto sólo hay una minúscula mención al realismo jurídico, pero no para desarrollar la crítica de esta corriente a la supuesta “neutralidad” del derecho y a los vínculos entre éste y el poder, sino para vaciarlo de su contenido crítico.

Más aun, dadas las características de la sociedad capitalista, en ninguna otra sociedad anterior el derecho y su ideología tuvieron tanta importancia para la construcción de la subjetividad. En efecto, ninguna sociedad anterior se propuso alcanzar la “igualdad”, la “libertad”, el “ejercicio de los derechos”, e incluso la “justicia” para todos. Ante el evidente contraste entre apariencia y esencia, es decir ante la desigualdad, la esclavitud asalariada, el desconocimiento de derechos y las injusticias, el papel del derecho se vuelve extremadamente relevante.

En efecto, los principios jurídicos consagrados por el capitalismo establecen formas para regular las relaciones sociales a partir de la negación de su contenido. Por caso, uno de sus puntos de partida es la “autonomía de la voluntad”, que presupone que todos los individuos son libres y no están atados por condiciones materiales concretas en sus relaciones jurídicas. Esto implica negar las determinaciones sociales sobre la formación y la conducta de los sujetos. En definitiva, una “autonomía” vacía, apologetica de la ideología dominante.

Lo mismo podría decirse de la “libertad contractual”, que niega la dictadura de la necesidad, o de la “igualdad ante la ley”, que oculta la desigualdad real, y que se transforma en un desigual tratamiento del derecho ante sujetos y clases sociales en condiciones absolutamente desiguales. La abstracta igualdad, en definitiva, es la negación de las contradicciones intrínsecas al modo de producción capitalista.

El libro reproduce abiertamente el discurso dominante de que las relaciones jurídicas son las generadoras de las relaciones materiales: si la Constitución dice que el país es soberano, o democrático, entonces lo es. Si el Código Civil dice que todos son libres para contratar, entonces todo contrato es justo porque expresa la libertad de quienes lo celebran.

También resulta claro al momento de abordar las formas de gobierno, como la “representación” y la “democracia”. Cual manual de escuela, el texto caracteriza distintos momentos históricos dando por hechos los postulados jurídicos, haciendo una loa al liberalismo político, como si el “respeto a las libertades individuales” fuera una aspiración universal y, más importante, se constatará en la vida real.

Se insiste en la enseñanza del derecho a partir del “deber ser”, de la transmisión de principios y fórmulas jurídicas que tienen poco o nulo asidero en la realidad. Esta práctica no es exclusiva de la Facultad de

derecho de la UNLP, sino que así se enseña el derecho como norma. Por caso, la problemática es abordada por un estudio sobre la enseñanza del derecho en la Universidad de Buenos Aires:

Estas experiencias nos obligaron a confrontar el tipo de conocimiento y habilidades adquiridas en el ámbito académico con el contacto directo y sostenido con determinadas problemáticas sociales y pusieron en evidencia las dificultades para comprender las complejas relaciones relevadas en los distintos campos de intervención, las limitaciones para dar respuesta desde el saber profesional a los innumerables conflictos planteados, la constatación de las contradicciones que encierran las respuestas de las agencias estatales (judiciales, policiales, penitenciarias), así como también las representaciones que los distintos actores tienen sobre el derecho y los profesionales de esta disciplina. Las experiencias mencionadas indefectiblemente llevan a la reflexión crítica sobre la formación como abogados y abogadas. (Pitlevnik, 2012: 9).

Finalmente, al formalismo jurídico se le agrega la impronta iusnaturalista en el ámbito de los derechos humanos, que viene a consagrar “derechos” y formas jurídicas en tanto serían naturalmente inherentes a los seres humanos. Lo que hace, en realidad, es consagrar que este estadio histórico de su evolución social como el estado natural; y por lo tanto consagra el carácter natural del capitalismo y de la explotación como forma de reproducción social ¹⁹.

La disociación entre los principios jurídicos y el funcionamiento real de la sociedad es uno de los mayores problemas que aquejan al mundo del derecho. Significa arrancarle de cuajo al derecho su pretensión de “ciencia social”, e implica no abonar a una comprensión de los fenómenos sociales sino más bien a constituirse en un obstáculo de tal empresa. Y lo más grave es que esa visión deformada y deformadora no se queda en las facultades de derecho sino que se disemina por todos los intersticios del entramado social, erigiéndose en un formidable resorte ideológico apologético del capitalismo.

19: Para un mayor desarrollo de la crítica del iusnaturalismo, puede verse Correas, O. (2003). Acerca de los derechos humanos.

Consideraciones finales

Indudablemente, la instancia del proceso de enseñanza del derecho que se ha analizado en este trabajo es de vital importancia en la configuración del perfil de los futuros abogados y abogadas que estudian en la UNLP. Los primeros momentos de ese largo camino seguramente inciden de una forma particular, ejerciendo una influencia potenciada, considerando que se trata de un “mundo nuevo” al cual llegan sin demasiado conocimiento.

Lo primero que debe señalarse es que, más allá de la conveniencia de un curso de adaptación, el actual CAU es una instancia restrictiva, que además contradice todo lo que allí se enseña al violentar el principio de acceso irrestricto establecido en el Estatuto de la Universidad. Exige una carga importante de actividades concentradas en un tiempo muy reducido -y por lo tanto se necesita contar con una disponibilidad de tiempo y trabajo considerable-; y además requiere para su aprobación la aprehensión de contenidos que son de dudosa pertinencia para el desenvolvimiento posterior, y claramente no son imprescindibles, por lo menos en la primera etapa de la carrera.

Luego, en la experiencia como docente, se ha intentado proponer una lectura crítica del libro. No sólo por una cuestión de honestidad intelectual, sino también -y sobre todo- como una práctica recomendable a todos los estudiantes, como un método para enfrentarse al conocimiento producido por la sociedad, como un ejercicio que deben realizar constantemente en todas las esferas de la vida social.

Es evidente que desde el punto de vista de la organización se han hecho enormes esfuerzos en cuanto a la metodología, y de hecho la práctica de la enseñanza en el CAU ha significado un salto de calidad frente a la práctica rutinaria de los cursos regulares de la carrera, más allá de lo que se ha señalado sobre el sistema de evaluación y su disociación con el conjunto del curso. Pero el principal problema que persiste tiene que ver con el contenido de lo que se enseña y cómo se lo enseña: un área de las ciencias sociales desvinculada totalmente del conjunto de la realidad social, de los procesos históricos y los sujetos que los encarnan.

Por su parte, a pesar de desenvolverse en un “campo” bastante solidificado y hostil, la composición del plantel docente plantea la posibilidad de realizar un cambio profundo en la comprensión y la enseñanza del

derecho. Se trata de profesores jóvenes, que han vivido prácticas arcaicas en la Facultad, que pueden ser más cuestionadores de jerarquías inútiles y contraproducentes, que conocen la precarización laboral tanto en el ámbito público como en el privado, que tienen acceso a propuestas y discusiones más problematizadoras sobre el mundo jurídico y sobre la sociedad en general. Este trabajo pretende abonar en esa dirección.

Se ha propuesto también dar cuenta de la necesidad de poner en cuestión el papel del derecho en la sociedad, de someterlo a una crítica rigurosa y abierta, de cuestionar su naturalización, su cristalización y su reproducción beneplácita a través de la enseñanza, en tanto formas jurídicas que recubren el contenido de las relaciones sociales capitalistas. Más aún en el contexto contemporáneo, en el que el capitalismo ha mostrado en toda su extensión que no es capaz de garantizar la más elemental satisfacción de las necesidades sociales, o sea el “ejercicio de los derechos” que tanto predica.

Bibliografía

- AA.VV. (2013). Introducción al estudio de las ciencias jurídicas y sociales. Curso de Adaptación Universitaria 2013. La Plata, FCJyS-UNLP.
- Bourdieu, P. (2002) *La fuerza del derecho*. Bogotá, Siglo del Hombre Editores.
- Bourdieu, P. (2000). “El campo científico”, en *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, Editorial Anagrama.
- Bourdieu, P. (1995). *La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza*. México, Fontamara.
- Correas, O. (2006). *Introducción a la crítica del derecho moderno*. México, Fontamara.
- Correas, O. (2005). *Crítica de la ideología jurídica. Ensayo sociosemiológico*. México, Ediciones Coyoacán.
- Correas, O. (2004). *Kelsen y los marxistas*. México, Ediciones Coyoacán.
- Correas, O. (2003). *Acerca de los derechos humanos*. México, Ediciones Coyoacán.
- Cristeche, M. (2013). “¿Hacia la falsa conciencia o hacia la conciencia de clase? Consideraciones sobre la ideología en la obra de Marx”. En *Revista Latinoamericana de Crítica Jurídica*, 35. México, UNAM.
- Cristeche, M. (2010). “La lucha por el ser como lucha estratégica. Un debate con Eugenio Zaffaroni sobre el Estado de Derecho”. En *Revista Derecho y Ciencias Sociales*, N° 3, noviembre de 2010, La Plata, UNLP.

- Cristeche, M. (2010). "Llamar a las cosas por el nombre que tienen. La reivindicación de autonomía universitaria. Un análisis comparativo en la Reforma de 1918 y el Proceso de Democratización en la Universidad en la década actual". En *II Encuentro Internacional. "Teoría y Práctica Política en América Latina"*, Mar del Plata, UNMDP.
- Cristeche, M. (2008). "Sobre los ingresos eliminatorios: `yo estoy al derecho, dado vuelta estás vos`". En *Revista Praeter Legem*, 9, junio de 2008. La Plata, UNLP.
- Finocchiaro, A. (2004). *UBA c/ Estado Nacional. Un estudio sobre autonomía universitaria*. Buenos Aires, Prometeo.
- González, M. y N. Cardinaux (2010). *Los actores y las prácticas. Enseñar y aprender Derecho en la UNLP*. La Plata, Edulp.
- Ibarra, M. (et.al.) (2014). *Introducción al estudio de las ciencias jurídicas y sociales: Curso de Adaptación Universitaria*. La Plata, FCJyS-UNLP.
- Kennedy, D. (2012). *La enseñanza del derecho como forma de acción política*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.
- Kennedy, D. (2010). *Izquierda y derecho. Ensayos de teoría jurídica crítica*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.
- Marx, K. (1974). *La cuestión judía*. Buenos Aires, Pasado y Presente.
- Moreno, T. (2011). "Frankenstein evaluador". En *Revista de la Educación Superior*, N° 160, México.
- Pitlevnik, L. (comp.) (2012). *Universidad y conflictividad social. Aportes desde la enseñanza del derecho*. Buenos Aires, Didot.
- Solano, G. (1998). "80 años de la Reforma Universitaria. Fundación del movimiento estudiantil latinoamericano". En *Revista En Defensa del Marxismo*, N° 20.
- Zaffore, J. (2012). *El derecho como conocimiento*. Buenos Aires, Editorial Astrea.

Capítulo V



La formación universitaria en Derecho de Familia en las universidades públicas de la provincia de Buenos Aires

Burdeos, Florencia y Pagotto, Natalia

Introducción

El presente capítulo es el resultado de un estudio sobre el proceso de formación universitaria en la materia “Derecho de Familia y/o Sucesiones”.

El estudio se centró en la formación universitaria de la asignatura en las diferentes facultades públicas de la provincia de Buenos Aires, a través del análisis de los planes de estudio de la carrera y los programas de la materia específica.

Las facultades públicas de la provincia de Buenos Aires que fueron estudiadas son: la Universidad Nacional de La Matanza (en adelante UNLAM), Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires (en adelante UNNOBA), la Universidad Nacional del Sur (en adelante UNS), la Universidad Nacional de Lomas de Zamora (en adelante UNLZ), la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (en adelante UNICEN) y la Universidad Nacional de Mar del Plata (en adelante UNMDP).

En primer lugar, efectuamos un estudio comparativo de la ubicación de la asignatura en los distintos planes de estudio y de los programas existentes en la actualidad. Luego, analizamos la formación universitaria en Derecho de Familia y/o Sucesiones en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata (en adelante UNLP), desde la mirada de sus distintas cátedras, comisiones y métodos de enseñanza. Posteriormente, hicimos una comparación con los programas de las demás facultades provinciales.

En una segunda etapa de la investigación, comparamos los métodos de enseñanza propuestos en los programas de la materia en las distintas facultades, para luego finalizar con una valoración acerca de cuál se considera el más adecuado para la formación de la asignatura, en función de sus resultados.

El “Derecho de Familia” en los Planes de Estudios de las carreras de Abogacía. Estudios

Realizado un estudio comparativo de los planes de estudio de las facultades de derecho de las universidades públicas de la provincia de Buenos Aires ¹, pudimos observar que:

- solo dos de ellas (UNNOBA y UNLZ) enseñan la materia dividida en sus dos ramas, como lo son Derecho de Familia y Derecho Sucesorio; el resto de las universidades, inclusive la UNLP, dictan ambos temas en forma conjunta, es decir, en una sola materia, con diversas denominaciones; ²
- en las facultades de UNLAM, UNS, UNICEN y UNMDP la materia se dicta en forma cuatrimestral, a diferencia de la UNLP en la que es semestral; en los dos casos en que las materias se dictan en forma separada, cada una de ellas se extiende a un cuatrimestre ³;
- en la mayoría de las facultades, la asignatura está prevista en el quinto año (UNLP, UNS, UNICEN, UNMDP) de la carrera de abogacía; en cambio, en las facultades en las que se encuentra dividida están previstas en el cuarto año de la carrera (UNNOBA) o una en el cuarto año (Familia) y otra en quinto año (Sucesiones) en el caso de la UNLZ.
- en cuanto a las materias que se exigen como correlativas, en el caso de la UNLP, UNLAM y UNMDP es necesario haber aprobado “Derechos Reales”; en la UNS, se requiere la materia “Derecho Reales y de los Contratos” y en la UNICEN, haber aprobado “Derecho de los Contratos”; mientras que en la UNNOBA, se exige “Derechos Reales” para ingresar a Derecho de Familia, y esta última, para ingresar a Derecho Sucesorio y en la UNLZ se requieren “Derecho de las Obligaciones” y “Derecho Procesal Civil y Comercial” para acceder a Derecho de Familia y “Derechos Reales” para ingresar a Derecho Sucesorio.

En cuanto a la estructura de la materia, podemos resaltar –de la entrevista realizada a un profesor titular de nuestra facultad– la importancia de que estas dos asignaturas (Familia y Sucesiones) se dicten en

1- Para un estudio más completo de los planes de estudio de las universidades públicas con sede en la Provincia de Buenos Aires, ver Bianco, Carola y colaboradores, “La formación profesional de los abogados en la Provincia de Buenos Aires: análisis comparativo desde los planes de estudio vigentes”, en Anales, Año N° 7, N° 40, Nueva Serie 2009/2010, págs. 619-631.

2- Así, la asignatura se denomina “Derecho Civil V” en la UNLP y en la UNLAM; “Derecho de Familia y Sucesiones” en la UNS y en la UNICEN y, por último, “Familia y Sucesiones” en la UNMDP.

3- Sin perjuicio de ello, se advierte que la duración de la o las asignaturas es relativa, toda vez que la cantidad de horas totales que insume su dictado varía en cada facultad. Por ejemplo, en la UNICEN la materia tiene prevista una cantidad de 90 horas en total; en la UNLZ se prevé una cantidad de 64 horas para Derecho de Familia y 80 horas para Derecho Sucesorio (lo que da un total de 144 horas) y en nuestra facultad, UNLP, donde su dictado es semestral tiene prevista una cantidad de 144 horas.

forma conjunta. Ello es así, toda vez que si bien se trata de temáticas diferentes, se encuentran estrechamente vinculadas pues el problema de la continuidad de la familia cuando se produce el fallecimiento de uno de sus integrantes es y ha sido un motivo de preocupación familiar que ocupa y ha ocupado a todas las sociedades. Además, el titular entrevistado subrayó que el contenido de derecho sucesorio está íntimamente ligado con el contenido de derecho de familia, por ejemplo, en lo que respecta al derecho de representación, la sucesión intestada, legítima, indignidad, desheredación.

En ese contexto, concluyó que

separar las materias es pretender separar lo inseparable porque, de alguna manera, aun siendo jóvenes todos estamos pensando en qué vamos a dejar o qué va a pasar con nuestros bienes, o cómo vamos a contribuir a ayudar a nuestros hijos y demás, así que yo creo que uno de los principales problemas de las familias es el derecho sucesorio.

Desde otro punto de vista, en cuanto a la duración de la materia (semestral o cuatrimestral) cabe mencionar que -en el caso de nuestra cátedra- aún dándose ambas temáticas en forma conjunta (a continuación una de otra), su enseñanza se estructura en dos ejes centrales, que se dictan uno antes del receso invernal y otro, con posterioridad a éste y la cantidad total de horas (144) no difiere cuantitativamente de aquellos casos en que la materia se da en dos cuatrimestres, como ocurre, por ejemplo, en la UNLZ.

En cuanto a las correlatividades, el profesor titular entrevistado señaló que representa una gran dificultad para la enseñanza de la parte procesal que le compete a nuestra materia el hecho de que, al cursar la asignatura, muchos alumnos aún no hayan estudiado Derecho Procesal Civil, toda vez que ésta materia no es correlativa de Derecho Civil V.

En el plan de estudios de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP Derecho Civil V -que abarca el estudio de Derecho de Familia y Sucesiones- es una asignatura ubicada, en el plan de estudios vigente, en el quinto año de la carrera de Abogacía. La materia correlativa que se exige para poder cursar o rendirla es Derecho Civil IV (Derechos Reales).

Actualmente (a partir del año 2010), el lapso de dictado de la materia es semestral y tiene prevista una cantidad total de 144 horas, distribui-

das en seis horas semanales.

Durante un breve período de tiempo (2005-2009), se crearon algunas comisiones y pre-evaluativos⁴ cuatrimestrales, que subsistían con algunas comisiones semestrales.

La disparidad de alumnos inscriptos (la gran mayoría se anotaba en las cursadas cuatrimestrales) y la dificultad para abarcar la totalidad de los contenidos de las dos materias que integran la asignatura, motivaron motivó que -a fines del año 2009- los profesores titulares de las tres cátedras existentes en la facultad presentaran una solicitud para que la totalidad de las comisiones fueran semestrales, pedido que fue resuelto favorablemente.

En este punto, es importante señalar que la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP ha iniciado en mayo de 2011, un proceso de reforma al plan de estudios vigente, fundado en “la necesidad de actualizar contenidos, modificar correlatividades, enunciar objetivos y propósitos, revisar metodologías y evaluar un mejor desarrollo de prácticas profesionales ya establecidas conforme a las nuevas demandas de la sociedad” y en que “el actual Plan de Estudios –originario de 1958- no tiene explicitados el Perfil de Título, los Alcances del Título y demás elementos de las actuales exigencias técnico-pedagógicas...”.

En ese marco, se crearon comisiones temáticas, se establecieron reuniones periódicas de debate y se invitó a los docentes, graduados y alumnos a formular propuestas de modificación.

Así, en el marco del presente y como autoras de este trabajo y docentes de la materia, en conjunto con el profesor titular de la Cátedra II, en ocasión de la reunión de la Comisión de Derecho Privado —especialmente convocada para debatir la necesidad de introducir reformas a la asignatura Derecho Civil V— presentamos un aporte, en el que se hizo hincapié en la importancia de que la materia siga siendo semestral,

4- Según el Régimen de Cursos Pre-evaluativos (aprobado por el H.C.A. el 28/11/2002) son cursos con un cupo de 50 alumnos que tienen como objetivo evaluar al alumno durante un curso de dos a tres meses de duración (art. 6º) antes de ser evaluado en forma definitiva en la mesa examinadora final (art. 9). Los alumnos deben aprobar el curso con una calificación de 4 puntos o más para estar en condiciones de rendir en la mesa “final” como alumno de un “preevaluativo” (art. 5º). El docente debe contar con dos calificaciones por alumno como mínimo, y al momento del examen final dichas calificaciones sólo cumplen la función de “notas de concepto” sin ser vinculantes en absoluto (art. 7º). De este modo, el alumno que no aprueba el curso puede perfectamente rendir y aprobar la materia en la mesa examinadora como “alumno libre”, y aquel alumno que ha aprobado el curso “preevaluativo” puede rendir y desaprobado el examen final en la misma mesa.

que se aborden en forma conjunta los contenidos de derecho de familia y sucesiones y que, dentro de las correlatividades, se incluya la materia Derecho Procesal Civil. Asimismo, se destacó la eficacia del método de casos como estrategia de enseñanza, con una breve referencia a la experiencia de la cátedra.

Esta propuesta fue acompañada en su conjunto por la cátedra III. En cambio, la cátedra I presentó un proyecto distinto, solicitando la división de la asignatura en dos materias independientes (Derecho de Familia y Derecho de Sucesiones).

Comparten también esta misma idea Marisa Herrera y Verónica Spaventa, que proponen como “eje central” para la futura enseñanza del Derecho de Familia, su “divorcio” con el Derecho Sucesorio. Al respecto señalan que

El efecto más perverso de este vínculo simbiótico, consiste en dejar fuera de la protección constitucional del art. 14 bis una multiplicidad de formas familiares (sólo la familia matrimonial está legalmente habilitada para transmitir la herencia) y elude incorporar una perspectiva que incorpore las diferencias sociales de clase al conocimiento de esta área de la dogmática jurídica.” Además, entienden que esta asociación “impide dedicarle el tiempo necesario a la enseñanza de cada una de estas especialidades”, dado que “es imposible estudiar estas dos materias en un solo cuatrimestre. (Herrera y Spaventa, 2006, 147).

El proceso todavía está en marcha, por lo que habrá que esperar para conocer el resultado final de la futura reforma del plan de estudios.

Los Programas de la materia

En la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP existen tres cátedras de la asignatura, dos de las cuales (la I y la III), utilizan un mismo programa, que fue elaborado en el año 2002. En cambio, la cátedra II tiene un programa propio que fue reformado en el año 2010, conforme las pautas de elaboración aprobadas por la Resolución N° 356/09.

El programa de la Cátedra I (también utilizado por la III), no contiene fundamentación, objetivos ni formulación de propuestas metodológicas, sino que está formado sólo por los contenidos de la materia. Éstos, se dividen en dos grandes partes: programa de estudio y programa de examen.

El primero, se divide en dos ramas: Derecho de Familia, compuesto por catorce unidades y Derecho de Sucesiones, integrado por quince unidades. El segundo, se compone de quince bolillas, con los mismos contenidos, pero con los puntos combinados (“programa mosaico”), a excepción de la última bolilla que se integra en su totalidad con contenidos relativos al Régimen Jurídico de la Niñez y Adolescencia.

A su vez, advertimos que esta última bolilla del programa de examen no se encuentra incluida en el programa de estudio, lo que demuestra que ha sido agregada con posterioridad (en función de las reformas legislativas que sustituyeron el paradigma del Patronato de Menores por el Sistema de Promoción y Protección Integral de la Niñez y Adolescencia). Esta falencia puede traer como consecuencia que el alumno —al no estar incluida la unidad en el programa de estudio— sea evaluado en la mesa de examen sobre un tema que desconocía.

Además, es importante resaltar que la utilización del “programa mosaico” constituye en sí mismo un criterio de evaluación, que tiene como objetivo una valoración integral de los conocimientos del alumno y es especialmente elaborado al efecto, combinando los contenidos del programa de estudio. Con base en ello, el hecho de incluir una unidad temática en el programa de examen —que no está incorporada al programa de estudio— implica una ruptura en el régimen de evaluación propuesto, no sólo porque dicha unidad no es acorde con el sistema mosaico sino porque significa evaluar al alumno sobre una temática que no fue objeto de estudio ⁵.

Por último, al final del programa contiene una enumeración de la bibliografía general, dividida en sus dos ramas principales y luego, un detalle de bibliografía específica, separada en capítulos, cuyo número no coincide con el de las unidades temáticas previamente mencionadas ⁶.

5- A ello cabe agregar que la información acerca de la destreza y los saberes exigidos en las mesas de exámenes libres circula por medio de canales informales, por lo que formalmente los alumnos concurren a las mesas de examen solamente con la información que surge del programa (Yaltone, id. nota n° 10); a esto se suma que, en principio, el alumno no tiene contacto con los docentes previo a la mesa libre, lo que hace que “el programa ‘formal’ se transforme en el contrato de adhesión que firma al momento de elegir la cátedra a cuya evaluación se someterá” (conf. Cardinaux, N. y M. González, “El derecho que debe enseñarse”, en *Academia*, Año I, N° 2, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, 2003, pág. 137).

6- Se observa que el número total de unidades temáticas es de 29 y el número de “capítulos” bibliográficos es de 31. Por otra parte, tampoco se justifica esta diferencia en la nueva bolilla agregada al programa de examen, sobre la que no se cita bibliografía alguna.

El programa de la Cátedra II, como mencionáramos precedentemente, fue actualizado en el año 2010, conforme a las pautas de elaboración aprobadas por la Resolución N° 356/09 del Consejo Directivo.

Antes de su actualización, no contenía un programa de examen, lo que motivaba que en las mesas libres se utilizara el programa antes descripto.

En el programa actualmente vigente se incorporó la pertinencia de la materia en el plan de estudios, una referencia teórica, la metodología elegida, los objetivos, las estrategias de evaluación y un plan de actividades.

El contenido también se divide según las dos ramas principales, estando compuesta la parte de Derecho de Familia de 31 bolillas y la de Sucesiones, de 24. A su vez, consta de un programa de examen, también elaborado conforme al sistema “mosaico”, que combina los contenidos de ambas ramas en un total de diecisiete bolillas.

En cuanto a la bibliografía, contiene una enumeración de la bibliografía general y además, en cada una de las unidades temáticas se incluye bibliografía específica, jurisprudencia y una referencia a casos prácticos⁷.

A continuación, haremos una comparación de éste último programa⁸ con los programas de la asignatura utilizados en las facultades descriptas en el apartado I del presente capítulo.

De la lectura detenida de cada uno de los programas obtenidos, observamos que:

- En lo que se refiere a la estructura del programa, dos de las facultades (UNMDP y UNS) incluyen sólo contenidos; todas las demás contienen también una formulación de los objetivos de la materia, algunas agregan la metodología de enseñanza (UNLP, UNLAM, UNNOBA y UNICEN) y en algunos casos se incorporan también los criterios de evaluación (UNLP, UNLAM, UNLZ y UNICEN).
- En cuanto a los contenidos, algunas contienen una distinción entre el programa de estudio y el programa de examen (UNLP, UNLAM, UNNOBA y UNMDP) y todos se estructuran sobre la base de sus dos ramas principales de la materia: Derecho de Familia y Derecho de Sucesiones, variando en cada uno de ellos la extensión que se dedica a cada una.
- En lo que se refiere a la indicación de la bibliografía, sólo una de ellas no contiene mención alguna (UNMDP); algunas sólo indican la bibliografía general

7· Los casos prácticos que se indican como relevantes para cada unidad temática se proponen en base a la bibliografía indicada en el programa de estudio.

8· Señalamos que, dado que el Titular de la Cátedra II, de Derecho Civil V en la UNLP es el mismo que en la UNLAM, los programas son iguales.

(UNNOBA y UNICEN); otras agregan, además, bibliografía específica respecto de cada unidad temática (UNLP, UNLAM, UNLZ y UNS) y sólo dos incorporan también casos prácticos (UNLP y UNLAM).

También es interesante resaltar —respecto a la actualidad de los programas—, que todos incluyen las modificaciones legislativas más importantes en los temas de matrimonio (ley 23.515), filiación y patria potestad (ley 23.264) y adopción (ley 24.779), pero ninguno ha llegado a incorporar las últimas reformas sustanciales en el derecho de familia como la ley que modifica la mayoría de edad (ley 26.579), la ley de matrimonio igualitario (ley 26.618) y la ley nacional de salud mental (ley 26.657).

Sin perjuicio de ello, de las entrevistas realizadas a diversos docentes de la materia es posible concluir que dichas temáticas han sido incorporadas a los contenidos de las clases y se piensa incluirlas en una futura actualización de los programas.

Los nuevos temas del Derecho de Familia

Resulta muy interesante resaltar que algunos de los programas estudiados contienen una nueva estructura de contenidos como, por ejemplo, el tema de la orientación sexual en el programa de la UNLZ que incluye, en una de sus bolillas, a las uniones de hecho heterosexuales y homosexuales.

Algunos autores indican como “silencios conceptuales que dominan el aula” a la “no referencia expresa a otras formas de organización familiar (familias homosexuales o heterosexuales ensambladas y monoparentales o surgidas de una convivencia de parejas)...” (Herrera y Spaventa, 2006, p.148)

Asimismo, el programa de la UNMDP, contiene unidades temáticas como las siguientes:

- la “Constitucionalización del derecho de familia”, donde se incorporan como contenidos los tratados internacionales de derechos humanos, de jerarquía constitucional, relacionados con la asignatura;
- una unidad denominada “Lo público en el derecho de familia”, que contiene un punto extenso sobre el tema de violencia familiar; la trata de personas; la igualdad de género, la relación del niño y la familia;
- otra unidad titulada “Derecho a la vida: nuevas formas de fecundación. Bioé-

tica y derecho de familia ⁹⁹, que incorpora todo lo atinente a la naturaleza del embrión, el caso del feto anencefálico, las técnicas de fertilización asistida; la bioética y el derecho de familia: genoma humano, manipulación genética, el derecho a disponer del propio cuerpo, la eutanasia, el testamento vital, entre otros.

Algunos de estos temas han sido señalados también por Herrera y Spaventa como “ejes centrales” sobre los que debe fundarse la enseñanza del Derecho de Familia, entre los que enumeran: “la publicización de lo privado”; “la constitucionalización o humanización o internacionalización del derecho de familia”, el concepto de “diferencia”, la “mirada del feminismo deconstructivista”, entre otros (Herrera y Spaventa, 2006).

Por otra parte, en las entrevistas a los profesores titulares de la materia se los interrogó acerca de la necesidad de incorporar o suprimir contenidos de la materia.

Todos los profesores entrevistados consideraron importante incorporar la ley 26.618, porque —en su opinión— trae aparejada una reformulación de los conceptos de familia, de filiación y del matrimonio, entre otros.

No obstante, uno de ellos señaló que —con la formulación actual del programa— puede considerarse igualmente incluida la temática, toda vez que la ley 26.618 adoptó la técnica legislativa española de cambiar las palabras pero no la forma de la institución.

Este mismo profesor consideró también que algunos temas deberían tener algún “aggiornamiento” en el programa, teniendo en cuenta los tratados de derechos humanos, por ejemplo, en lugar de hablar de patria potestad debería aludirse a “responsabilidad parental” y también debería aggiornarse el tema de la capacidad de las personas privadas de razón en los términos de la ley 26.657.

Es importante tener en consideración que algunos autores entienden que “estas temáticas aportan un sustrato fáctico-jurídico para ser abordado en un nivel superior como el de posgrado”, mientras que otros resaltaron que

tal concepción parte de un presupuesto falaz que confunde ‘novedad’
... con transformación sustancial. Y pensamos que estas problemáticas

99. Al respecto, Marisa Herrera y Verónica Spaventa destacaron que “el derecho a procrear o no, a la identidad, a disponer del propio cuerpo, a idear y desarrollar el propio plan de vida, a morir con dignidad, formalmente no fueron integrados a los programas de Derecho de Familia que actualmente se desarrollan en la carrera de grado [en la UBA]”, que “tampoco encuentran acabado tratamiento las problemáticas vinculadas a los desarrollos científicos, biotecnológicos” y que “estos descubrimientos han impactado en el derecho de familia” (Herrera y Spaventa, 2006, p. 132).

poseen una fuerza irruptiva capaz de provocar un quiebre en el modo en que se desarrollaba el conocimiento del Derecho de Familia, como así también en el objeto de ese saber. En la forma, en el cómo se enseña, en tanto invita a cuestionarse lo dado. Respecto del fondo de la materia, en tanto desestructura un programa curricular en todas sus dimensiones. (Herrera y Spaventa, 2006, p. 133).

Dada la trascendencia que tiene el análisis de si los temas que pueden considerarse “omitidos” o “ausentes” en los programas de derecho de familia y sucesiones de las universidades mencionadas deben incorporarse en la enseñanza de grado o si pueden ser materia de postgrado¹⁰, será objeto de estudio particular y profundizado en futuro trabajo de investigación.

Metodologías de enseñanza

Actualmente, frente a la deserción de alumnos que se advierte en Facultades como la de Ciencias Jurídicas y Sociales (Gonzalez y Cardinaux, 2010, p. 113) y frente a la crisis en todos los niveles educativos, consideramos de gran relevancia hacer hincapié en la necesidad de profundizar un cambio en las metodologías de enseñanza que se implementa en las distintas universidades públicas, debido a la incidencia que ésta puede tener en dichos resultados.

Nos encontramos con variadas críticas, profundas y valederas respecto de la pérdida de interés y de objetivos en los alumnos, a menudo justificando situaciones de desidia en el propio aprendizaje. No hay dudas de que es un punto que merece un análisis profundo, pero pocas veces se efectúan críticas razonadas a los métodos de enseñanza.

Incluso, la llamada “libertad de cátedra” se ha convertido en una especie de libre albedrío del docente, donde ni la institución, ni intermediario alguno puede acceder. A menudo suele pensarse que influir,

10- Así, en un trabajo sobre expansión de los postgrados en la formación jurídica se ha determinado que los temas emergentes que no son contemplados en la formación de grado también se han constituido en un factor inductor del postgrado, que le permite tener gran cantidad de estudiantes; como ocurre, justamente, con la Maestría de Derechos Humanos, cuya cantidad de alumnos ha crecido en función de los temas que aún con la reforma constitucional de 1994, no han sido incorporados en la currícula (ver González, Manuela G., Marano, M. Gabriela, “La expansión de los posgrados en el área de formación jurídica”, ponencia presentada en el I Congreso Argentino y Latinoamericano de Postgrados en Educación Superior, San Luis, del 13 al 15 de mayo de 2010).

proponer o exigir determinados cambios en la forma de transmitir o enseñar —aún ante resultados desfavorables experimentados en gran cantidad de alumnos o incluso cursos enteros— es una especie de “falta de respeto” o desvalorización de la tarea o trayectoria del docente.

En primer lugar, resulta interesante señalar que la enseñanza universitaria —si bien requiere título de abogado para ejercerla— no requiere, de modo previo y para acceder a ella, la realización de la carrera en docencia ¹¹. Partiendo de esta base es que, en muchos casos las fallas en la metodología pueden tener su origen en la ausencia de reflexión pedagógica y didáctica y de formación sobre la formulación de propuestas didácticas, lo que trae aparejado una pérdida y desgaste de la tarea educativa, además de su baja calidad.

En este marco, realizamos una investigación orientada hacia cuáles son las metodologías propuestas en los programas de la asignatura Derecho Civil V en las distintas facultades objeto de estudio.

Efectuada una primera lectura de los programas, advertimos que varias universidades (UNLP; UNLAM; UNLZ) utilizan el “método de casos” para la enseñanza del Derecho de Familia y Sucesiones. Éste consiste en la utilización de trabajos prácticos en los que se plantean problemáticas reales volcadas pedagógicamente para la resolución por parte de los alumnos y su corrección en clase mediante la interacción de los alumnos con el docente.

El “método de casos” permite, en términos generales, que el alumno ponga en marcha un mecanismo de búsqueda de la norma que se combina con su funcionamiento, su interpretación y su aplicación de acuerdo al momento sociocultural y al marco en que se produce el conflicto. Sus potencialidades son múltiples, como abordaremos más adelante.

Ello aparece como un punto de especial relevancia si tenemos en cuenta que el profesor titular entrevistado le adjudicó una mayor importancia a la metodología utilizada que a los contenidos de la materia. En

11: La Resolución del HCA N° 353, del año 2000, que reglamenta el art. 26 de la Ordenanza 179, establece en su artículo 11 que los aspirantes a docentes en todas las categorías deben poseer “título universitario de igual o superior nivel de aquel en el cual pretenden ejercer la docencia”. Sin perjuicio de ello, es importante destacar que el haber realizado la carrera docente tiene especial relevancia al momento de concursar para un cargo docente. Así, el art. 13 de esta Resolución determina que “Se deberá tener en cuenta de manera preferente: a aquel aspirante que acredite tener título de Docente Universitario Especializado en Derecho”. En este sentido, sería interesante estudiar si debiera exigirse como requisito esencial (como el título de abogado) para ser docente universitario.

este sentido, señaló que:

Yo creo que los contenidos no son lo importante, a mi me parece que lo más importante en la enseñanza de una materia son las habilidades que el alumno debe desarrollar como abogado y, que los contenidos son una excusa para desarrollar esas habilidades, o sea, el alumno tiene que saber criticar una sentencia y, para criticar una sentencia obviamente, que tiene que saber el contenido teórico de la materia pero, a su vez, tiene que tener la habilidad de tener la capacidad de criticar algo que le viene dado. El contenido es importante pero el contenido en función de habilidades: de pensar un caso, de resolverlo, de pensar una solución, una conveniencia, ofrecimiento de prueba, o sea que, son cosas que el abogado hace todos los días y que la facultad no enseña...

Dicho esto podemos enumerar —en nuestra experiencia docente— distintos obstáculos que se interponen a la hora de poner en práctica el “método de casos”.

En primer lugar, nos hemos encontrado con una gran resistencia del alumno a esta forma de enseñanza que se manifiesta de distintas maneras: con las bajas que se producen al conocer el método de la cursada, las quejas relativas a la falta de tiempo para cumplir con los trabajos prácticos de clase a clase y por último, con la resistencia “a razonar y pensar” en la aplicación de la norma, la jurisprudencia y la doctrina. En gran parte, ello se debe a la falta de costumbre a enfrentar un proceso crítico, selectivo y razonado de estudio, donde —además de la memoria— tienen un rol fundamental sus propias habilidades y destrezas.

En esta inteligencia, Salanueva y González señalan que estas formas de enseñar, sin discusión, sin crítica, sin reflexión, conducen a pensar que no hay derecho fuera de los códigos, de las doctrinas de autores que son escritas y reescritas, glosadas y postglosadas una y mil veces, por los repetidores docentes (Salanueva, y González, Manuela, 2010, pág. 614).

Ello también fue destacado por el profesor titular entrevistado, al explicar que

Muchas veces nos pasa con los alumnos que lo que están acostumbrados a hacer es repetir, entonces te encontrás con alumnos que ni siquiera leen el código porque están acostumbrados a leer los artículos de las transcripciones que hace el autor dentro de los manuales. Están hasta

desacostumbrados a leer el Código directamente; lo miran a través de interpósitas personas como son los autores que, en general son los libros de la cátedra y ahí, para mí, no hay aprendizaje...

A lo expuesto se suma también la oposición de los docentes a incorporar distintas metodologías de enseñanza, que impliquen un mayor compromiso y desafío por parte de ellos ¹².

La metodología de enseñanza en los programas de la asignatura

Al efectuar una profundización de la investigación acerca de la metodología de estudio utilizada para enseñar el Derecho de Familia y Sucesiones en las distintas facultades de las universidades públicas, advertimos que solamente dos de los programas estudiados (UNS y UNICEN) no incorporan ninguna propuesta metodológica. El primero de ellos, se limita a efectuar una breve descripción de su estructura y contenido y el segundo, sólo enuncia los objetivos generales y la fundamentación, para luego describir sus contenidos.

Los demás programas de la materia de las universidades de UNLP, UNLAM, UNLZ y UNNOBA proponen el “método de casos” como metodología a utilizar en la enseñanza del Derecho de Familia y Sucesiones, sin perjuicio de que se observan diferencias en el contenido que incorporan bajo este rótulo.

Así, en el programa de la materia de la UNLZ, bajo el título “Metodología del Trabajo” se expresa que:

La formación del egresado de una facultad de derecho va a ser puesta a prueba, en la actividad profesional, judicial o administrativa **por medio de casos**, por ello se trabajará sobre casos ya sean elaborados por el docente o tomados de casos reales de jurisprudencia, en sus numerosas variantes [el subrayado es propio]. La tarea podrá estar centrada en el estudio, comprensión y aplicación del marco legal, en la consideración de alternativas de interpretación y soluciones posibles, en el análisis de los

12: En este sentido, podemos mencionar que, en oportunidad de presentar el aporte de la Cátedra a la reforma del plan de estudios, incorporamos una sugerencia con relación a la metodología de estudio, la que fue desestimada con el argumento de que cada docente elige cuál es el método que le resulta mejor utilizar, por lo que ello no “debería” formar parte de los contenidos de una futura reforma del plan.

hechos y selección de los que son jurídicamente relevantes, en la evaluación de los medios de prueba ...

En lo que se refiere a las formas de evaluación, dicho programa diferencia la evaluación “formativa o de desempeño” de la “cognitiva”. La primera, tendrá en cuenta la participación en clase y la realización de trabajos prácticos individuales y grupales. Especialmente se hace hincapié que en los trabajos se evaluará su redacción, interpretación, lógica aplicada a su resolución, argumentación, presentación, análisis de las distintas posturas y lectura del material específico para cada clase. La segunda, consistirá en dos exámenes semiestructurados, con sus respectivos recuperatorios.

En los programas ¹³ de la UNNOBA, bajo el título “Metodología Pedagógica” se incluye la metodología general y particular. En la primera, se señala que se adoptará

un criterio amplio, teniendo en cuenta que la enseñanza del derecho participa del sentido genérico de todo nivel universitario: promover una formación intelectual y cultural superior, además de un crecimiento personal y social; y tiene una finalidad específica: la capacitación jurídica. Comprendiendo en este último concepto las diversas actividades en que se pueda proyectar la formación del abogado: profesional, judicial, administrativa, legislativa, entre otras. El derecho es además una ciencia práctica, **no pudiendo un sistema de normas y su doctrina jurídica estudiarse de su aplicación, pues carecería de sentido** [el subrayado nos pertenece]. La formación está dirigida a formar un profesional eficiente, sin excluir el crecimiento e irradiación cultural que toda formación de nivel superior del sistema educativo posee.

Dentro del acápite de la metodología particular, se incluye una explicación respecto de la forma de trabajar en el aula, señalando que “en cada clase se realiza una exposición teórica del tema a desarrollar, con un introito del mismo en función de lo tratado en la clase anterior”, para “fijar y rememorar los conceptos ya dados y enlazarlos”. Luego, se aclara que alternativamente se complementa la clase con trabajos prácticos o de na-

13· Aclaremos que hablamos de “programas” porque en dicha facultad la asignatura se encuentra dividida en dos materias: “Derecho Privado VI (Familia)” y “Derecho Privado VII (Sucesiones)”. Sin perjuicio de ello, ambos programas son casi idénticos respecto de la primer parte que incluye la fundamentación, la metodología y los objetivos.

turalidad semipresencial, como ser la coordinación de conceptos e ideas en situaciones hipotéticas o escenificación de situaciones, análisis de casos jurisprudenciales y resolución de conflictos jurídicos, etc. Por otro lado, la confección de trabajos de campo áulicos con esquemas pre-confeccionados en situaciones de resolución práctica, fomentan la interacción intelectual con comprensión de textos y explicación de consignas.

En cuanto a la evaluación señala los criterios, cuáles serán los instrumentos con los que ésta se realizará y finalmente concluye con una “propuesta de evaluación” que supone un proceso continuo de evaluación que se desarrollará del siguiente modo:

- evaluación procesual [sic]: la misma se aplicará en forma continua y contará con trabajos prácticos individuales y grupales, ejercicios orales y escritos para la división y aplicación de los contenidos
- evaluación sumativa: se aplicará en las fechas consignadas a modo de dos parciales y un recuperatorio de sólo uno de ellos. Los mismos podrán presentarse como exámenes tradicionales mejorados o como resolución de problemáticas
- evaluación final: la asignatura se cierra con un examen integrador que comenzará con la resolución en formato escrito de ejercicios. El buen desempeño en este primero momento es condición indispensable para continuar la evaluación en esta instancia.

Si bien ambos programas hacen referencia a la resolución de casos o trabajos prácticos como una estrategia a utilizar dentro de la metodología que proponen, observamos que no se trata de la aplicación de lo que conocemos como “método de casos” en su estado puro, como veremos a continuación. Ello, toda vez que sugieren como modalidad esencial a la “exposición teórica”, la que se “complementa” con trabajos prácticos. Además, la forma de evaluación tampoco resulta acorde al método de casos, sino que podrá realizarse a través de un “examen tradicional mejorado”.

Asimismo, nos parece importante destacar que en los programas de estas dos facultades (UNLZ y UNNOBA) no se encuentra detallado el material específico a utilizar en cada clase, así como tampoco el material que se sugiere para la realización de los trabajos prácticos (legislación, doctrina, jurisprudencia, etc.).

Por otra parte, en los programas de la asignatura de la Cátedra II de la UNLP y de la UNLAM se propone como metodología de enseñanza el

“método de casos”, mencionando también sus objetivos generales y la forma en que éste se desarrollará a lo largo del curso.

En primer lugar, se proporciona una definición del “método de casos”¹⁴ y se enuncian los objetivos que pretende alcanzar. En segundo lugar, se especifican las actividades que implica su puesta en práctica.

Así, el método de casos es definido como

una estrategia de enseñanza interactiva, centrada en el estudiante que requiere de los alumnos la aplicación de conocimientos previos para responder a las cuestiones que se plantean en el caso. Consiste en la escenificación de una determinada situación, que representa una problemática de la realidad, de manera que los estudiantes –proyectándose en tales circunstancias- puedan desarrollar su capacidad de análisis, identificar los antecedentes, determinar posibles opciones de solución y evaluar costos/beneficios.

Asimismo, se explica que los objetivos generales de la metodología seleccionada:

están encaminados a que el alumno no sólo adquiera el dominio de las instituciones del derecho de familia y sucesorio –entendido como la comprensión de sus características principales y la aptitud para interpretar y aplicar su normativa, doctrina y jurisprudencia- sino también a contribuir con su formación jurídica general, que comprende la capacidad de análisis de la ley y los hechos, la aptitud de argumentación, la definición de estrategias, la lectura crítica de la doctrina, la búsqueda y selección de jurisprudencia, entre otras habilidades.

De la lectura de esta descripción se observa que en estos programas sí se propone la utilización del método de casos propiamente dicho, ya que cuando se enumeran los pasos que implica su implementación no incluyen una “exposición teórica previa” sino que, una vez que el caso es resuelto por el alumno en su casa, se presenta por escrito y se plantea verbalmente en forma grupal la resolución dada por cada alumno, siendo el rol del docente el de moderar y orientarlo, clarificando las dudas y sintetizando los conocimientos aprendidos. Se señala especialmente

14· Si bien, no se ha dado una definición concreta del método, las opciones de su implementación han sido: el análisis de fallos por el método socrático o bien, aquel que se refiere al trabajo en clase con casos hipotéticos o reales en los cuales los estudiantes se enfrentan al desafío de comprender el caso, de buscar una o varias soluciones, de analizarlas o ponderarlas, entre otras cosas.

que “en esta estrategia de enseñanza, la principal tarea del docente comienza después de que el alumno ha estudiado, intentado comprender y se ha enfrentado con dificultades y confusiones”.

Posteriormente, en el subtítulo “evaluación” se incluyen: a) la “auto-evaluación” de los casos de clase a clase; b) la puesta en común y c) las evaluaciones parciales, en las que se especifica que también se utilizará la misma metodología de los casos prácticos. Finalmente, se señala que también será valorada especialmente la participación en clase de los alumnos.

En estos programas –a diferencia de lo señalado respecto de los de la UNLZ y la UNNOBA- los casos prácticos, la jurisprudencia y la bibliografía se encuentran especificados respecto de cada unidad temática.

En el caso de Derecho de Familia, los casos prácticos son referenciados respecto de un “libro de casos” resultando de gran relevancia a la hora de implementar este método de enseñanza, ya que, como bien lo señala Clericó “esta estrategia de enseñanza requiere del previo diseño de actividades por el docente que se pueden ver facilitadas a través del o de los ‘libros de casos’”, destacando especialmente que

no basta con cambiar la letra del plan de estudio y con la enumeración de técnicas participativas de aprendizaje, ni con la capacitación docente para el cambio de las prácticas de enseñanza; se requiere, además, un tercer elemento del desarrollo curricular: la confección de materiales de enseñanza y aprendizaje. (Clericó, 2004).

Asimismo, se advierte que la forma de evaluación está en consonancia con el método propuesto, toda vez que los exámenes parciales

consistirán en un examen escrito, a libro abierto, es decir, se plantearán problemas –similares a los resueltos en los casos prácticos- que el alumno tendrá que resolver dentro del plazo de duración de una clase, aplicando los conocimientos adquiridos hasta el momento.

Estrategias propuestas respecto de la metodología de enseñanza

Dentro de los programas que proponen el “método de casos” como metodología de enseñanza, observamos que se incorporan diferentes estrategias, que se vinculan principalmente a los contenidos de la materia.

Así, tomando como punto de partida el programa de la UNLZ, se ob-

serva que en él se plantea “la solución práctica de situaciones creadas por el docente o establecidas a partir de hechos elaborados con base en casos jurisprudenciales”.

Por ejemplo, en las unidades programáticas N° 3 (Filiación), N° 7 (Tutela y Curatela), N° 10 (Régimen de Bienes del Matrimonio) y N° 11 (Disolución del matrimonio), al final del temario que abarcan, se agrega “trabajo práctico” y en el caso de la unidad N° 7 también se expresa “análisis jurisprudencial”, lo que permite inferir que será en estas unidades en las que se empleará la enseñanza por medio de trabajos prácticos.

En los programas de la UNNOBA se enuncia la realización de trabajos prácticos o de naturaleza semipresencial, “como ser la coordinación de conceptos e ideas en situaciones hipotéticas o escenificación de situaciones, análisis de casos jurisprudenciales y resolución de conflictos jurídicos, etc.”.

En cuanto al programa de la UNS vemos que –si bien como señalamos en el apartado anterior no incluye la utilización de un método específico-, dentro de la descripción inicial establece como forma de trabajo el “análisis comparativo de legislación extranjera, antecedentes, posiciones doctrinarias y tendencias jurisprudenciales de las instituciones jurídicas en cuestión, así como su relación con otras ramas del derecho”.

Sin perjuicio de ello, en ninguno de estos programas se incorpora al material a utilizar los textos de los casos prácticos, ni la bibliografía que se considera necesaria para su resolución y análisis.

Por su parte, los programas de la Cátedra II de la UNLP y de la UNLAM formulan como estrategias específicas: la escenificación de una determinada situación, que representa una problemática de la realidad; ello, con el fin de que los estudiantes puedan desarrollar su capacidad de análisis, identificar los antecedentes, determinar posibles opciones de solución y evaluar costos/beneficios.

Se ejemplifican dentro de las posibles consignas a utilizar en los casos que se proporcionarán a los alumnos, las siguientes: discriminar datos fundamentales y secundarios; jerarquizar información pertinente; organizar y sintetizar información; diagnosticar situaciones complejas; analizar desde diferentes roles; asesorar; formular juicios fundamentados científicamente; argumentar y contra-argumentar con precisión; adoptar decisiones evaluando costos y beneficios; cuestionar soluciones.

El material bibliográfico

Una vez descripto -en mayor o menor medida- el método a emplear para la enseñanza de la materia, en los programas se hace referencia a la bibliografía a utilizar, herramienta esencial para el estudio de cualquier asignatura.

De la lectura comparativa de los programas, advertimos que el nivel de detalle respecto del material bibliográfico es bastante dispar.

Así, en un nivel más genérico, en los programas de estudio de la UNLZ, la UNICEN y la UNNOBA, el material bibliográfico propuesto se limita a las leyes propias de la materia y los manuales de Derecho de Familia que podríamos denominar “clásicos”¹⁵. Sin embargo, el primero de ellos incluye también varios libros sobre Derecho de Menores y uno específico relativo a los derechos del niño en la familia¹⁶.

En segundo lugar, el programa de la materia de la UNS resulta un poco más completo que los anteriores, ya que -además de citar bibliografía general, tanto para derecho de familia como para sucesiones- incluye también bibliografía especial, en donde se enumeran libros específicos y artículos doctrinarios respecto de cada capítulo.

En cambio, el material bibliográfico que incorporan los programas de la Cátedra II de la UNLP¹⁷ y de la UNLAM es más rico. Por un lado, se establece la distinción entre la bibliografía general y específica. Por el otro, además de comprender los manuales conocidos como “clásicos” y la normativa general y especial, se incluye también jurisprudencia y material doctrinario específico respecto de cada unidad temática.

En este sentido, queremos destacar y valorar especialmente la importancia de indicar y utilizar la jurisprudencia en la enseñanza del derecho y, especialmente, en nuestra asignatura. Al respecto, compartimos lo

15- Entre otros, los siguientes: BELLUSCIO, Augusto, Manual de Derecho de Familia, Editorial Depalma; BOSSERT, Gustavo y ZANNONI, Eduardo, Manual de Derecho de Familia, Editorial Astrea, Tomos I y II; MÉNDEZ COSTA, María Josefa y D' ANTONIO, Daniel Hugo, Derecho de Familia, Editorial Rubinzal-Culzoni, Tomos I y II, y FLEITAS ORTÍZ DE ROZAS, Abel y ROVEDA, Eduardo Guillermo, Manual de Derecho de Familia, Editorial Lexis Nexis.

16- D'ANTONIO, Daniel Hugo, Derecho de Menores; SAJÓN, Rafael, Derecho de Menores; CÓRDOBA, Marcos, Derecho de Menores y GROSMAN, Cecilia, Los derechos del niño en la familia.

17- En el programa de la Cátedra I, de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP, observamos similares falencias que las señaladas respecto de los programas previamente analizados, en tanto, por un lado, no incluye ninguna propuesta metodológica, ni fundamentación, ni enunciación de objetivos y por el otro, solamente incluye la indicación de la bibliografía general y de la bibliografía específica (limitada a artículos de doctrina) por cada capítulo.

afirmado por Salanueva y González (2010), en cuanto a que

el excesivo apego a textos con una sola interpretación, la que da el docente o aquella otra de la ‘posición intermedia’ que sigue repitiéndose como si fuera un recurso metodológico para ampliar el saber jurídico, no hacen otra cosa que perturbar el pensamiento de los alumnos/as y erradicar la crítica. Estas formas de enseñar, sin discusión, sin crítica, sin reflexión, conducen a pensar que no hay derecho fuera de los códigos, de las doctrinas de autores, que son escritas y reescritas, glosadas y post-glosadas una y mil veces, por los repetidores docentes. (...) Lo curioso es, la ubicación que se le da en el proceso de enseñanza-aprendizaje a la denominada jurisprudencia. Primero la ley, después la doctrina, y por allá, bastante atrás la jurisprudencia, ese es el orden mayoritariamente por los docentes en la tradición de los saberes jurídicos”.

Esta falencia se observa en la lectura de los programas estudiados - con excepción de los programas de la Cátedra II de la UNLP y de la UNLAM-, en las que no se incorpora como material bibliográfico relevante el estudio y la aplicación de casos jurisprudenciales, pese a que se menciona como objetivo “generar en el alumno la capacidad de utilizar adecuadamente la doctrina y la jurisprudencia atinentes a un problema de la materia.

Finalmente, tal como señalamos en párrafos anteriores, los programas de la Cátedra II de la UNLP y de la UNLAM también indican los casos prácticos, los que son referenciados respecto de un libro especialmente elaborado al efecto.

Como observación preliminar de este estudio comparativo, destacamos que sería conveniente que todos los programas de la materia incluyeran una propuesta metodológica, que contenga también la forma de evaluación ¹⁸.

La inclusión de la metodología de enseñanza no solamente es impor-

18. Por ejemplo, en el Anexo I de la Resolución 356/09, sobre “Pautas para la elaboración de programas en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata”, se establece la necesidad de incorporar, como contenido de los programas: “una referencia teórica que demuestre el posicionamiento en el dictado de la materia y su relación con las actuales corrientes nacionales e internacionales respecto de sus contenidos y modo de enseñanza – aprendizaje” y el “aporte de la materia a la formación de competencias – habilidades del alumno conforme el perfil de graduado” (art. 3, incs. 2 y 3) y “las modalidades de evaluación que se llevan adelante en la Cátedra a fin de dar cumplimiento con lo establecido en el art. 38 del “Régimen de Cursos por promoción (vigente a partir del 2006)” (art. 7).

tante al momento en que el alumno elige la cátedra en la cual va a cursar la materia, sino también –y más especialmente- a la hora de inscribirse para rendirla en forma libre, ya que la información acerca de la destreza y los saberes exigidos en las mesas de exámenes libres circula por medio de canales informales, por lo que formalmente los alumnos concurren a las mesas de examen solamente con la información que surge del programa (Yaltone, 2010); a lo que se suma que, en principio, el alumno no tiene contacto con los docentes previo a la mesa libre, lo que hace que “el programa ‘formal’ se transforme en el contrato de adhesión que firma al momento de elegir la cátedra a cuya evaluación se someterá” (Cardinaux, y González, 2003).

Además de ello, pensamos que la selección del método propuesto debe acompañarse con la explicación respecto de las estrategias de enseñanza que su puesta en práctica implica, así como con la indicación del material de enseñanza y aprendizaje que sea acorde a dicha propuesta metodológica.

Así, la inclusión de la doctrina específica y la jurisprudencia dentro de la bibliografía resulta fundamental, pero no ya como doctrina o jurisprudencia que se toma de manera estanca y plasmada estáticamente, sino como herramienta que será utilizada de manera dinámica e interdisciplinaria para la resolución de casos que podrán parecerse o no a la teoría contenida en el fallo o libro.

El método de casos como herramienta de cambio

En nuestra búsqueda por desentrañar los distintos aspectos de la enseñanza del derecho de familia y sucesiones en el marco de la educación universitaria, incursionamos en los objetivos que se alcanzan a través de la utilización de una metodología determinada y cómo influye esta circunstancia en la formación y desempeño, desde el punto de vista social, en el alumno.

Al respecto, es importante señalar que, en el proceso en que se intenta que los alumnos encuentren soluciones posibles al caso, se pone en marcha un mecanismo de búsqueda de la norma que se combina con su funcionamiento, su interpretación y su aplicación de acuerdo al momento sociocultural y al marco en que se produce el conflicto. Por este motivo, es que entendemos que la enseñanza por intermedio de esta me-

todología (es decir, la del “método de casos”), puede ser un generador de cambios en las prácticas de los abogados, partiendo de la reflexión en lugar de centrarnos en el conocimiento técnico acumulado.

Justamente, se ha señalado como un argumento a favor de la utilización del “método de casos” que

enseña a los estudiantes a pensar como abogados (en tanto requiere de los estudiantes que lean casos, distingan el holding, analicen los argumentos utilizados para fundamentar la sentencia, y distingan puntos de vistas contradictorios, estas habilidades –entre otras- son las que pone diariamente en práctica el abogado litigante), a aprender por ellos mismos, que promueve un aprendizaje a través de una participación activa, que personaliza la enseñanza, que suministra una estrategia de enseñanza más real que otras” (Clericó, 2004: 17).

Respecto del derecho de familia y sucesiones en particular, también intentaremos dar una perspectiva del rol al que tiende a formar la UNLP, poniendo énfasis en la cuestión educativa desde la recepción del alumno y las prácticas con que acompañamos o no esa interacción.

Dentro de este marco de comprensión que pretende alcanzarse, no aparece como conveniente la consideración de la “carrera” de derecho como si cada materia fuera un compartimento estanco, cuando, en realidad, debería darse una suerte de aprovechamiento de los conocimientos o de la lógica de funcionamiento de determinados contenidos de otras materias con la que se está estudiando.

Concretamente, una de las misiones del “método de casos” consiste en “acostumbrar al alumno a reagrupar los conocimientos teóricamente ordenados en función de la solución del caso”; ello, toda vez que para resolver el caso “es menester aprovechar conocimientos a cualquier materia y a cualquier parte de ella que pertenezcan, con tal que sirvan para solucionar el caso” (Goldschmidt, 2004: 131).

El modelo, actualmente planteado, en donde el alumno no tiene demasiada participación práctica en el aprendizaje de la materia, en general, produce el aislamiento del pensamiento crítico sobre las instituciones del derecho, impidiendo la asimilación de los conocimientos, no sólo con relación a la experiencia práctica actual sino con relación a los cambios socio culturales que se producen por fuera del aula.

Con fundamento en nuestra experiencia como docentes de la Asigna-

tura, en la Cátedra II, de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP propiciamos la utilización del método de casos como una manera eficiente de formar un abogado crítico y consustanciado con las necesidades de nuestra sociedad, lo que se advierte más palmariamente con relación a los temas de derecho de familia que tanta vinculación tienen con los derechos sociales y los derechos humanos.

En este sentido, entendemos que el “aprendizaje” no puede estar centrado en la memorización y en la repetición, sea oral o escrita, sino en la puesta en funcionamiento de mecanismos de adaptación de institutos e instituciones jurídicas a casos de la realidad práctica. A estos fines es que se intenta colocar al alumno en diferentes roles, con el fin de que dude y reflexiones sobre el problema que se le plantea y la legislación, doctrina y jurisprudencia que tiene para resolverlo. Incluso, muchas veces se incorporan datos irrelevantes en los casos prácticos, no sólo con la finalidad de que el alumno analice si sirven o no, sino también con la especial necesidad de formarlo integralmente, atento a que en la práctica profesional estos datos son constantemente introducidos por los clientes a la hora de, por ejemplo, entrevistarse con su abogado.

Precisamente, se ha señalado que “la importancia del ‘caso’ en el derecho se basa en que el caso permite la conexión entre la teoría, la norma y la realidad” y que “repetir, memorizar contenidos de un libro, de un artículo de doctrina o los argumentos de un fallos judicial, no implica ‘estudiar’, ‘comprender’ el derecho” (Clericó, 2004: 18).

Por lo expuesto, es que propiciamos la incorporación de las herramientas propias del método de casos, como la escenificación de una determinada situación, que representa una problemática de la realidad, de manera que los estudiantes, proyectándose y, en muchos casos tomando el rol de los personajes, puedan desarrollar su capacidad de análisis, identificar los antecedentes, determinar posibles opciones de solución y evaluar costo/beneficio (Programa de Derecho de Familia y Sucesiones, Cátedra II, UNLP).

Se ha sostenido que:

El derecho, lo mismo que el lenguaje, deben aprenderse tanto por la vía teórica, como por la vía práctica. Lo mejor es simultanear ambos procedimientos. Pero también da resultado utilizarlos sucesivamente sin que importe cuál es el orden de su sucesión (Werner Goldschmidt, 2004).

Como ya se dijo, en la aplicación del método de casos, nos hemos encontrado con una gran resistencia del alumno a esta forma de enseñanza que se manifiesta de distintas maneras: con las bajas que se producen desde el inicio, al conocer el método de la cursada; las quejas relativas a la falta de tiempo para cumplir con los trabajos prácticos de clase a clase y, por último, con la resistencia “a razonar y pensar” en la aplicación de la norma, la jurisprudencia y la doctrina. En gran parte, ello se debe a la falta de costumbre a enfrentar un proceso crítico, selectivo y razonado de estudio, donde —además de la memoria— tienen un rol fundamental sus propias habilidades y destrezas.

Sin perjuicio de ello, la gran mayoría de los alumnos que finaliza la cursada adquiere las habilidades y destrezas propuestas con el método, lo que se evidencia en los resultados de su producción, tanto en la mejora significativa de los trabajos prácticos que entregan clase a clase como en las notas que obtienen en las evaluaciones parciales.

Ello no hace más que reforzar la idea de que la utilización del “método de casos” debería extenderse —como una herramienta más, dentro de las distintas propuestas metodológicas— en la formación del abogado en todas las asignaturas, toda vez que si resulta posible obtener resultados favorables por parte de los alumnos que no tienen práctica en el método en el transcurso de seis meses —dado que nuestra materia es semestral— fácil es advertir que los cambios en la formación jurídica serían mucho más significativos si la práctica fuera sostenida a lo largo de la carrera.

Esta incorporación permitiría flexibilizar la forma tradicional¹⁹ en que se ubica el educando respecto del estudiante, y, muy probablemente esta distinta disposición, cambie los estándares de litigiosidad, de la relación cliente-profesional, e incluso el perfil del abogado hacia una humanización o sensibilización de su imagen.

No obstante, advertimos que —desde la facultad y desde el rol de los docentes— existe una gran resistencia al cambio basada fundamentalmente en lo que se conoce como “libertad de cátedra”, cuando en realidad la metodología de enseñanza debería formar parte del plan de

19- El modelo tradicional, basado en prácticas de enseñanza en las que predomina la clase expositiva del docente, ha sido caracterizado como “enciclopédico”, debido a que más que estar orientado a proveer herramientas conceptuales para que el futuro abogado pueda encarar autónomamente el razonamiento crítico necesario para resolver problemas sobre la base de un material jurídico cambiante, pretende suministrar el máximo de información posible (Salanueva y González, 2010).

estudios, si se quiere diseñar un plan que sea adecuado para lograr los fines que se propone. Así, cabe señalar que al momento de diseñar un plan de estudios es necesario “hacer un estudio evaluativo acerca de la implementación del plan y su impacto sobre las prácticas pedagógicas y didácticas”, de modo que “si tales prácticas no son apropiadas para cumplir los fines que el plan se propone, deberán ser ellas también objeto de reformulación” (Cardinaux y González, 2003: 133).

En este sentido, entendemos que la formación desde el pensamiento crítico, es la base generadora de nuevas doctrinas, de planteos jurisprudenciales que –basados en las necesidades de la sociedad- terminan provocando un cambio también desde el punto de vista legislativo.

Así, compartimos la idea de que los planes de estudio no pueden dejar de tener en cuenta la situación social en que se enmarcan y que si se hacen

teniendo en cuenta sólo la demanda real se procederá a reproducir el sistema actual y la universidad aparecerá supeditada o dependiente del mercado de trabajo. Pero si se hace en base a las otros tipos de demandas: actividad, necesidades sociales, etc., se formará un profesional que sea capaz de atender las demandas de la mayoría de la sociedad. Es verdad que atender a las necesidades reales asegura la inserción en el mercado laboral, pero atender sólo eso determinará un profesional que no logre adaptarse a un futuro mediato y que no pueda responder a las necesidades completas de su sociedad (Follari y Berrueto, 1981).

La posibilidad que el empleo del “método de casos” brinda al alumno de conocer las diferentes posiciones doctrinarias e interpretaciones jurisprudenciales respecto de un tema, así como la de colocarse en diferentes roles al momento de resolver un caso (como abogado de una u otra parte, como juez, como asesor, como mediador, etc.) fomenta una visión crítica de la normativa vigente en lugar de presentarla como algo estático e inmodificable.

A modo de ejemplo, podemos citar la elaboración de casos prácticos que se ha realizado en nuestra cátedra, respecto de las dificultades que generó la sanción de la ley 26.618, de matrimonio igualitario, en materia de filiación, toda vez que no se incorporaron modificaciones expresas a este tema, a fin de que los alumnos conozcan las distintas soluciones doctrinarias propuestas y los planteos que se han realizado ante nuestros tribunales.

No podemos dejar de mencionar, en esta misma inteligencia, que la incorporación de los tratados internacionales a la Constitución Nacional –proceso que ha sido denominado “Constitucionalización del Derecho de Familia”- provocó un quiebre en el pensamiento jurídico y una nueva interpretación de todo nuestro plexo normativo interno para adaptarlo a los estándares de derechos consagrados a nivel constitucional.

Ese es, además, el punto de partida²⁰ de las principales reformas al Código Civil que actualmente se encuentran en debate ante la Comisión Bicameral en el Senado de la Nación.²¹

El estudio comparativo de los programas realizado revela que sólo uno ellos contiene una reestructuración de sus contenidos acorde con la llamada “Constitucionalización del Derecho de Familia”, que –como venimos señalando en los párrafos precedentes- es uno de los ejes centrales sobre los que debe basarse la enseñanza actual de la materia.

Ello, además, se vincula directamente con la discusión académica actual respecto de si los contenidos que involucraría esta “Constitucionalización o humanización o internacionalización del derecho de familia” deben incorporarse al estudio de esta asignatura –opción que nos parece la más atinada- o si debería agregarse una nueva materia al plan de estudios relativa a los llamados “Derechos Humanos²²”, así como si debe formar parte del estudio de grado o ser materia de postgrado.

20· En los mismos fundamentos del Anteproyecto de Código Civil se señala que: “La llamada ‘constitucionalización del derecho civil’ y la incorporación de los tratados de Derechos Humanos en el bloque constitucional (artículo 75 inc. 22, Constitución Nacional) han tenido fuerte impacto en el Derecho de familia” y que “El anteproyecto sigue de cerca la evolución producida y la aparición de nuevos principios, en especial, el de “democratización de la familia”, de tanto peso, que algunos autores contemporáneos entienden que se ha pasado del “Derecho de familia” al “Derecho de las familias” en plural”.

21· La importancia de las reformas proyectadas y los cambios sustanciales que éstas implican en el Derecho de Familia y Sucesiones, motivó que desde la Cátedra II, de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP –que integramos- y en el marco del Proyecto de Investigación mencionado en la nota n° 1, se organizara un Ciclo de Charlas (que tuvo una duración de cinco encuentros, los días miércoles 29 de agosto y 5, 12, 19 y 26 de septiembre del 2012) destinado tanto a los alumnos de grado como a los graduados, en el que se debatió e informó el principal contenido de las normas proyectadas.

22· Justamente, dentro del proceso de reforma del plan de estudios, que se lleva a cabo en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP, una de las comisiones creadas al efecto (“Comisión de diseño del perfil profesional, perfil curricular y enseñanza del derecho”), considerará “la necesidad de incluir nuevas disciplinas, entre las que se sugiere evaluar las siguientes: Derechos Humanos (...)”.

Reflexiones finales

A través de el análisis comparativo de la ubicación de la asignatura “Derecho de Familia y Sucesiones” en los planes de estudio, observamos que debería replantearse cuáles son las materias correlativas necesarias para poder cursarla, destacando la importancia de contar con nociones básicas de derecho procesal, en virtud de la gran cantidad de contenidos de esta naturaleza que incluye la materia.

También consideramos que sería conveniente que se dicten de manera conjunta su dos ramas principales (esto es, Derecho de Familia y Derecho Sucesorio), por la íntima conexión que tienen las temáticas que se abordan en cada una de ellas y porque, los argumentos para su división basados en la necesidad de contar con más tiempo, pueden superarse a través de su dictado *en forma semestral*.

Por otra parte, del estudio comparativo de los programas, podemos concluir que todos deberían incluir una propuesta metodológica, que comprenda, además, la forma de evaluación. Ello, acompañado de una fundamentación adecuada, de la formulación de objetivos, la indicación de las estrategias educativas y del material bibliográfico acorde al método, destacando la importancia de incorporar la jurisprudencia como material relevante para fomentar el pensamiento crítico y reflexivo.

En cuanto a las diferentes metodologías de enseñanza propuestas, propiciamos la utilización del “**método de casos**” como la mejor herramienta para generar un cambio en la formación del abogado, toda vez que su aplicación genera una cierta “sensibilidad” del estudiante respecto del caso planteado que -a nuestro entender- dispara el pensamiento crítico en una etapa donde, justamente este ejercicio puede desestructurar el tipo de enseñanza clásica y el rol habitual del profesional del derecho.

Por ello, consideramos, además, que el “**método de casos**” debería ser extensivo a la formación del abogado en otras asignaturas, como una forma de flexibilizar la enseñanza tradicional y de “proveer herramientas conceptuales para que el futuro abogado pueda encarar autónomamente el razonamiento crítico necesario para resolver problemas sobre la base de un material jurídico cambiante”.

También nos parece importante destacar la necesidad de incorporar dentro de la enseñanza de grado y en el programa de la asignatura los cambios de contenido que implicó la llamada “Constitucionalización del

derecho de familia”, haciendo especial hincapié en la inclusión de las temáticas que actualmente están en debate a raíz del tratamiento del Anteproyecto de Unificación de Código Civil y Comercial en el Senado de la Nación. Ello, toda vez que entendemos que este nuevo paradigma desestructura la enseñanza del “Derecho de Familia”, desde el momento que cambia radicalmente el sustento normativo de la materia, incorporando al derecho interno el contenido de los pactos internacionales.

La formación en el derecho de familia debe ir acompañada de la flexibilización de los conceptos y la observación de los cambios socioculturales y, para esto es clave la forma de enseñanza y el compromiso que se adquiera desde los educadores para generar un abogado capaz de responder a las necesidades de nuestra sociedad.

Bibliografía

- Bianco, C. y colaboradores (2009/2010). “La formación profesional de los abogados en la Provincia de Buenos Aires: análisis comparativo desde los planes de estudio vigentes”, en *Anales*, 7 (40).
- Cardinaux, N. y González, M. (2003), “El derecho que debe enseñarse”, en *Academia*, 1 (2).
- Clericó, L. (2004), “Notas sobre los libros de casos reconsiderados en el contexto del método de casos”, en *Academia*, 1 (2).
- Fleitas Ortíz De Rozas, A. (2008), *Derecho de Familia. Método de enseñanza. Casos y otras variantes* (2ª edición). Buenos Aires: Astrea.
- Follari, R. y Berruezo, J. (1981) “Criterios e Instrumentos para la Revisión de Planes de Estudio”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XI (1), México.
- Goldschmidt, W. (2004) “El análisis de casos como elemento imprescindible de la enseñanza jurídica”, en *Academia*, 2 (4).
- González, M. G. y Cardinaux, N. (2010), *Los actores y las prácticas. Enseñar y aprender derecho en la UNLP*. La Plata: Edulp.
- González, M. G. y Marano, M. G. (2010), “La expansión de los posgrados en el área de formación jurídica”, Ponencia presentada en *I Congreso Argentino y Latinoamericano de Postgrados en Educación Superior*, San Luis.
- Herrera, M. y Spaventa, V. (2006) “Aportes para la postergada reconstrucción de la enseñanza del derecho de familia”, en *Academia*, 4 (7).
- Salanueva, O. y González, M. (2009/2010), “Llegar a La Plata y recibirse de abogados/as, ayer y hoy”, en *Anales*, 7, (40), La Plata.

Capítulo VI



El proceso de formación del abogado/a y el desafío del abordaje interdisciplinario en el campo de la infancia

Zudaire, Natalia Andrea

Introducción

El desarrollo del proyecto de investigación “Las nuevas configuraciones del campo de la formación del abogado/a en la Argentina: instituciones, planes de estudios y prácticas profesionales” permitió profundizar respecto al proceso de formación del abogado/a en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales así como en el análisis de los planes de estudio y la atención curricular a los problemas emergentes. En tal sentido este trabajo tuvo como objeto indagar y examinar la existencia de espacios curriculares referidos a niñez y adolescencia, desde la perspectiva de derechos que el Sistema de Protección Integral requiere de todo los agentes intervinientes.

El término *currículum* presenta múltiples interpretaciones, es un concepto complejo. En razón de ello y utilizando una línea interpretativa desarrollada en trabajos anteriores por este equipo de investigación (Bianco: 2009) consideramos que

por *currículum* se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada estructural-formal y procesal-práctico, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de la *currícula* en las instituciones sociales educativas. (...) Si bien en un *currículum* se incorporan los elementos culturales que se han considerados valiosos, ésta consideración es la que sostienen los grupos dominantes de la sociedad, sin embargo, en un *currículum* se expresan, aunque ocu-

1. Proyecto tetra anual (2009-2012) bajo la dirección de la Dra Manuela G. González y la Co-Dirección de Gabriela Marano desarrollado en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP-

pando diferentes espacios en los planos estructura formal y procesal-práctico, los elementos culturales pertenecientes a otros grupos socio-culturales que logran incorporarse en dichas síntesis. En términos de Bourdieu (1970) el currículum es un arbitrario cultural; sin embargo tal arbitrario está conformado por elementos de diversas conformaciones culturales y su carácter es el de una estructura dinámica y relativamente estable. (De Alba Alicia: 1995)

A partir de lo cual los aspectos analizables en este trabajo tomaron en cuenta algunos valores, costumbres y hábitos de la propuesta educativa que nuestra facultad pretende ofrecer a sus alumnos. Como saber dominante o hegemónico el modo en que es reproducido el conocimiento en materia de infancia revela elementos culturales valorados por grupos dominantes frente a los que otros grupos pretenden incorporar con nuevas prácticas y perspectivas formales. La legislación se ha modificado pero en el plano formal estructural los cambios parecen tener un proceso diferente.

Dado lo cual planteó observar, describir y explicar si la incorporación de este espacio nuevo de saber en materia de infancia, tiene incidencia en la construcción del perfil profesional diferencial que incluya la democratización del saber desde una perspectiva horizontal. Además resultó de importancia observar cómo se aborda la interdisciplinariedad en la facultad de derecho y desde qué. Con tal objeto se utilizaron como fuentes de análisis los programas de algunas materias que tuvieran implicancia en cuestiones de derechos de niñas/os y adolescentes; observando críticamente los fundamentos, contenidos y objetivos que tenían cada propuesta curricular en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP.

Para transitar este análisis se necesitó una actitud de exploración en el currículum visible capaz de examinar cómo se plasma la interdisciplina como dimensión relevante para el saber de la disciplina. Problematicando este aspecto nos introducimos en la observación respecto a la manipulación y jerarquización de disciplinas preexistentes y al modo en que se construye este nuevo espacio de saber. Para ello se tomó el término interdisciplina como dimensión principal de análisis del objetivo planteado. Conjuntamente a partir de fuentes secundarias se indagó cómo se funda este nuevo saber de modo formal o informal en este espacio educativo.

Profundizar en el modo en que se construye el campo de la infancia en las aulas de derecho es el marco útil para analizar críticamente el proceso de enseñanza de los futuros operadores jurídicos.

El Sistema de Protección Integral en el discurso jurídico

A partir de la incorporación de la Convención de los Derechos del Niño en el plexo jurídico de nuestra nación y la adecuación a sus principios y prescripciones, el campo jurídico ha debido afrontar cambios normativos y de prácticas hacia su interior. Otros espacios disciplinares involucrados en cuestiones de la infancia también han tenido el desafío de reconocer y poner en crisis muchas de sus representaciones y modos de intervención que los sostienen para dar lugar a nuevas concepciones y abordajes. Las aulas del derecho no se encuentran ajenas a estos cambios y el proceso de formación debería tener en cuenta la puesta en práctica del Sistema de Protección Integral.

El proceso de implementación de la ley 26061 como así en el ámbito de la provincia la vigencia de la ley 13298² y la ley 13634³ que instalan un sistema administrativo- judicial; requiere una perspectiva curricular que interpele el rol social del derecho y el abogado en el campo de la infancia así como de todos los operadores involucrados en esta área. Además corresponde incluir las nuevas perspectivas que han adquirido la ley 12569 de violencia familiar de la provincia de Buenos Aires como también la ley 13688 de educación a partir de la implementación de los principios y derechos de la Convención de los Derechos del Niño.⁴

Partiendo de la propuesta metodológica de Oszlak y de O'Donnell (1981; 21) por la cual se propone un protomodelo, resultó de interés considerar como primer aspecto investigativo el proceso por el cual una “cuestión” es problematizada socialmente y susceptible de ser parte

2· Ley de Promoción y Protección Integral de los Derechos del Niño

3· Ley de la provincia de Buenos Aires que en su título I establece los principios generales del Fuero de Familia y del Fuero Penal del Niño

4· Asimismo corresponde destacar la importancia que en materia de capacidad evolutiva y la competencia de los niños/as y adolescentes para decidir respecto a sus propios intereses tienen la ley de Salud Reproductiva (ley 25673) y de Trasplante de Órganos y Tejidos (26066) que abordan la competencia que el sujeto menor de edad tiene para dirimir y ejercer su derecho a consentir un tratamiento o intervención.

5· Según Oszlak y O'Donnell será pertinente llamar cuestiones a estos asuntos (necesidades, demandas) “socialmente problematizadas” “De qué se trata” la cuestión es parte de la cuestión misma.

del debate público de la agenda política; y desde otra perspectiva, los actores que con sus lógicas propias y el ejercicio del poder dentro de sus espacios se posicionan frente a la cuestión, de cuya conjunción surge la definición del conflicto social analizable, los límites de cada área y la intensidad que a la problemática se le otorga. Fue desde esta perspectiva con la que se intentó abordar aspectos de las políticas implementadas en materia de niñez, adolescencia y juventud en la provincia de Buenos Aires. Comprendiendo que política estatal implica “un conjunto de acciones y omisiones que manifiestan una determinada modalidad de intervención del Estado en relación con una, cuestión, que concita la atención, el interés o movilización de otros actores en la sociedad civil” (Ozslak y O’Donell 1981:1) el sentido que cobra la protección de derechos en la normatividad debería influir sobre el proceso social subsiguiente. Entonces la política estatal representa un nudo del proceso social⁶ donde el Estado una toma de posición respecto a las medidas que se introduzcan en el campo la infancia y que se visibilizarán en cada organismo y en sus las lógicas estructurantes. Al mismo tiempo al interior de cada uno de esos espacios los agentes reproducen diferentes modos de intervención según representaciones, aspectos que confluyen. De la relación de estos dos aspectos se definen las estrategias de actuación e intervención ante casos concretos de protección de derechos.

La estructura judicial se ha visto reconfigurada por la nueva normativa. El fuero de familia ha tenido cambios coyunturales para adaptarse a los principios del nuevo orden protección integral de derechos, el fuero de menores ha quedado abolido y se ha constituido el fuero de responsabilidad penal juvenil. Asimismo el ámbito administrativo ha cobrado mayor relevancia en materia de niñez, dado que las atribuciones delegadas por el plexo normativo depositaron en éste prerrogativas que inciden en el abordaje y la intervención para la restitución de derechos.

Concibiendo epistemológicamente que la niñez no es producto de un

Difícilmente encontramos casos en los que todos los actores, incluido el Estado, coincidan en la percepción y valoración del problema social que se convertido en cuestión. (...) Seguimos un proceso interactivo en el que, además de la posición de cada actor, importa la percepción que cada uno acerca de la manera en que los restantes (y sobre todo el Estado) han definido la cuestión.” (1981; 19)

6. “Afirmar que las políticas sociales son “nudos” es que presupone que el Estado no suele ser pasivo ni irrelevante, ni parece serlo para los actores interactuantes en el proceso, por el contrario, suele importar y tanto que alrededor del contenido de su toma de posición se teje buena parte de las interacciones de cada tramo del proceso” (Ozslak y O’Donell 1981;19)

acto espontáneo sino de respuesta a iniciativas y manifestaciones implícitas o explícitas de un proceso social complejo, la reestructuración del sistema como así la formación de los agentes que lo constituyen es un aspecto primordial para garantizar los derechos involucrados. Tal como lo señala Mary Bellof (2001; 02) el proceso de adecuación al orden jurídico de cada país ha sido un proceso singular porque

revolucionó la forma de producción de las leyes que pasaron a ser pensadas y elaboradas por expertos del llamado entonces derecho de menores (...) a ser producidas por todos los actores comprometidos con la efectiva implementación de la Convención Internacional a nivel nacional. () En segundo lugar, la originalidad del proceso radica en el contenido de las nuevas leyes (...) se hicieron con el único objetivo de construir una legalidad que hiciera posible para los niños de cada país involucrado en la reforma legal, el ejercicio pleno de los derechos reconocidos por la Convención Internacional. No se partió de esquemas teóricos prefabricados, ni se copiaron sistemas legales de otras latitudes.

Desde la ratificación de la Convención se ha podido observar el llamado “proceso social tejido” alrededor de la “cuestión” niñez y adolescencia. El Estado debió considerar el reclamo de diferentes agentes del campo social que fueron luchadores por la adecuación del sistema a los preceptos y al espíritu de la Convención de los Derechos del Niño, el derecho cobró así la dimensión social que “sólo puede ser entendido en el contexto normativo al que una cultura concreta le da significados, tratando de determinar las funciones que cumple.” (Fucito 2005:28)

Dado lo cual la construcción del “ser niño” no depende de una ley sino de un complejo proceso incluso el formativo de los operadores que en ese campo deban actuar. El proceso de enseñanza y aprendizaje del derecho no es ajeno a estas transformaciones y como contenido, el campo de la infancia tiene particularidades que desafía a los docentes y al diseño curricular frente a las directrices de la legislación vigente.

¿Multidisciplinariedad, interdisciplinariedad o transdisciplinariedad?: perspectivas del abordaje disciplinar

El diseño legislativo en materia de niñez como de violencia familiar desafía a los operadores intervinientes a considerar la protección de de-

rechos desde una perspectiva integral. Las dimensiones que implementa respecto a las políticas públicas, las medidas de protección integral y las medidas de protección excepcional deparan de los agentes intervinientes un cuestionamiento de sus campos disciplinares, representaciones, prácticas y roles profesionales.

La disciplina como “categoría organizacional en el seno del conocimiento científico que instituye la división y especialización del trabajo” tiende a la autonomía (Morin: 1998, 1). La división disciplinar ha generado asimismo el dominio de una competencia ajena a otro espacio científico y el encierro epistemológico. Sin embargo nuevos esquemas cognitivos pueden provocar la ruptura de aquellos encierros disciplinarios, llamado por Hanson como retroducción. Los campos policompetentes como el que se plantean en el marco para la infancia y adolescencia, se ve conformado para abordar nuevas hipótesis desde un sistema teórico común.

El enfoque de la complejidad que problemáticas sociales tales como la niñez y la violencia presentan, nos posicionan frente a un “diálogo de saberes” que compromete a los operadores a un posicionamiento disciplinar. Ha sido cuestionado por la epistemología el alcance de los términos polisémicos: interdisciplinariedad, transdisciplinariedad y multidisciplinariedad o poldisciplinariedad.

En tal sentido algunos autores presuponen a la interdisciplina como un

esfuerzo indagatorio convergente entre varias disciplinas (...) que persigue el objetivo de obtener “cuotas de saber” acerca de un objeto de estudio nuevo, diferente a los objetos de estudio que pudieran estar previamente delimitados disciplinaria o incluso multidisciplinariamente. (Sotolongo, 2006; 1)

Pierre Bourdieu (2002: 2) se ha manifestado en contra de la interdisciplina por ser un término mal definido

cada disciplina tiene su tradición de construcción de objeto y esto, a menudo, conduce a debatir sobre falsos problemas. Soy un militante de la transdisciplina pero es evidente que hay que cuidar que esto no sea simple palabrerío. (...) Los mayores obstáculos para la investigación (...) son los obstáculos sociales

El término multidisciplinariedad o poldisciplinariedad resulta ser una “asociación de disciplinas en virtud de un proyecto o de un objeto que le es común” (Morín: 1998,8). Esta perspectiva describe a las disciplinas en interacción con el propósito de abordar un mismo problema, que en muchas ocasiones podría ser abordado por un solo campo disciplinar pero que desde esta perspectiva requiere un esfuerzo epistemológico para romper con las divisiones estacas de competencias.

Es muy frecuente observar que frente a la pretensión indagatoria de implementar la interdisciplinariedad lo que en realidad se logra es la aplicación de una proyección multidisciplinar que poco avanza en el estudio diferencial. En tal sentido Alicia Stolkiner (1997, 1) ha señalado que los términos interdisciplina o transdisciplina se han articulado en derredor de situaciones problemáticas, como “emergentes de un momento en el cual los paradigmas positivistas de las ciencias se fisuran, pero las alternativas aparecen en forma marginal, fragmentaria, utópica (como toda configuración)

Por otra parte y desde una perspectiva diferente pero a la vez interesante para este trabajo Nora Elichiry (1987:1) sostiene que interdisciplinariedad resulta atendible en el marco de las problemáticas sociales de niñez y de violencia, dado que la demanda social que deparan requiere un abordaje no desde lo disciplinar en modo estático o fijo sino que pone especial interés la predisposición de los operadores, que deberán estar evitar la rigidez de sus disciplinas.

Otros autores conceptualizan la transdisciplinariedad como la indagación que procura establecer un marco teórico-conceptual común” con el que cada una de las disciplinas que aborden una problemática específica, conformarán un corpus de conocimiento articulado que trasciende a cualquier disciplina en particular.

La transdisciplina, entonces, evitará las totalizaciones que pueden constituirse en obstáculos epistemológicos para abordar una demanda social. Para la transdisciplina, por lo tanto, no es suficiente la interacción interdisciplinaria. Es necesaria que esa interacción no tenga fronteras para así lograr una mayor explicación científica de la realidad. (Velázquez, 2003:229)

Y en este plano cabe observar como las prácticas hegemónicas deberán ser abandonadas para poder lograr la articulación de saberes seña-

lada. Esto es, des-disciplinar las disciplinas en el plano del actuar, atravesando la problemática por los múltiples saberes.

Podemos concluir que la interdisciplina, la transdisciplina y la multidiscipliplina parecen complementarse en la indagación epistemológica y metodológica. La construcción del proceso de indagación y comprensión del objeto complejo de estudio sobre el cual se interviene, requiere una mirada holística capaz de analizar la dinámica procesual de los sistemas o redes que lo componen. Ante la complejidad del objeto epistemológico resulta necesario considerar aspectos sociales, culturales que diseñan el contexto en el que se configura la problemática social, cuya cosmovisión reta a la “ecologización” de las disciplinas, capaz de responder a la demanda. La amenaza o vulneración de derechos de niñas, niños y adolescentes o el abordaje de problemáticas de violencia intrafamiliar son problemáticas sociales multicausales. La violencia, en tanto problema complejo, requiere ser apreciado como fenómeno de naturaleza humana cuyas intrincadas aristas desafían a los actores intervinientes a un cuestionamiento epistemológico y disciplinar de la propia disciplina como la de aquellos otros actores que conjuntamente intervendrán.

Esquemas teóricos basados en la especificidad de lo disciplinar pueden llegar a abordar las problemáticas desde modelos parcelarios tales como el modelo psiquiátrico, modelo psicosocial o modelo sociocultural. Cada uno de ellos deja de lado las variables abordadas por los otros modelos. La legislación vigente parece no haberse limitado a estos modelos particulares sino que ha avanzado en la conformación de equipos técnicos como diseño de política pública. Desafiando a los profesionales a considerar un modelo integrativo con características sistémicas (modelo ecológico ⁷) que engloba las variables de los otros modelos. Permite intervenir en las diferentes variables que inciden en cada individuo. Se denomina “ecológico” al conjunto de estructuras que se imbrican de manera tal que cada una de las cabe dentro de la siguiente (...)” (Ghigliano y Acquaviva; 2010:68) Desde esta perspectiva se ha configurado cuatro sistemas en los que se desarrolla todo individuo: el nivel individual, el microsistema, el exosistema y el macrosistema ⁸.

7- El modelo ecológico planteado por Urie Bronffebrenner en su obra “La ecología del desarrollo humano” plantea un modelo enfocando al sujeto humano en los diversos contextos que lo condicionan.

8- El nivel personal comprendería: la dimensión cognitiva, la dimensión conductual, la dimensión

Susana Velázquez (2003; 235) crítica el intercambio disciplinar en tanto que no puede darse sin antes un compromiso responsable que permita construir las herramientas para abordar la problemática. La elaboración de un lenguaje común, códigos de intervención y técnicas permitirá formular la estrategia de trabajo. “Será necesario abordar la violencia desde una perspectiva interdisciplinaria e interinstitucional que no constituya una amenaza profesional. Por el contrario, esta perspectiva organiza los recursos disponibles para la ampliación de los conocimientos y de las técnicas para trabajar la violencia.” Frente a las intervenciones que los agentes sociales tienen en el campo de la infancia cuando el sujeto está amenazado o se vea vulnerado en sus derechos, el procurar construir “códigos comunes” para un trato respetuoso y unificado podrá evitar que sea objeto de una sobre-intervención que profundice el menoscabo ya vivenciado.

Los equipos técnicos y el desafío interdisciplinar

La legislación vigente prescribe pormenorizadamente la conformación equipos de trabajos para la intervención y abordaje de las problemáticas de niñez y de violencia. La ley 13298 de la provincia de Buenos Aires prevé en el ámbito administrativo la desconcentración con el fin de remover los obstáculos que impidiesen o amenacen la vigencia de los derechos de los niños/as y adolescentes. Los Servicios Locales son unidades técnico-operativas⁹ en los que se tratan de resolver los problemas del niño/a en un contexto barrial y familiar.

Los equipos técnicos se componen de profesionales como psicólogos, abogados, médicos y trabajadores sociales que trabajan de manera in-

psicodinámica y la dimensión interaccional. El microsistema refiere a la serie de actividades, roles y relaciones interpersonales en las que se desarrolla el sujeto, teniendo en cuenta el sistema de creencias, la organización social y las características físicas y materiales que lo condicionan. El exosistema abarcaría los entornos que afectan el desarrollo del sujeto abarcando instituciones sociales, barriales, comunitarias etc. El macrosistema refiere a las modalidades, creencias, costumbres, ideales que configuran patrones culturales. GHIGLIANO Silvia y ACQUAVIVA Maria Alejandra, “Protección contra la violencia familiar” 1ª edición Editorial Hammurabi, Buenos Aires 2010, pag. 68/72

9• Ley 13298. Art. 20 Los Servicios Locales de Promoción de derechos contarán con un equipo técnico profesional con especialización en la temática, integrado como mínimo por: un psicólogo, un abogado, un trabajador social y un médico. La selección de los aspirantes debe realizarse mediante concurso de antecedentes y oposición. Los aspirantes deberán acreditar como mínimo tres años de ejercicio profesional y experiencia en tareas relacionadas con la familia y los niños. Se deberá garantizar la atención durante las 24 hs

terdisciplinaria y multidisciplinaria, con una estructura y sistema de relaciones, con una capacidad de organización y autodeterminación, con continuidad y permanencia en el tiempo y con los objetivos comunes de sus miembros (García Mendez-Vitale 2009, 38)

También la ley 13634 bonaerense determina la conformación de un Equipo Técnico Auxiliar en los Juzgados de Familia ¹⁰ y en cada departamento judicial del Fuero de Responsabilidad Penal Juvenil cuenta con un Cuerpo Técnico Auxiliar único, dependiente de la Asesoría General ¹¹

En materia de violencia, se prescriben actos judiciales que requieren de un equipo interdisciplinario especializado para el diagnóstico de interacción familiar a cargo de peritos de diversas disciplinas (art. 8 ley 12569) Asimismo en el art. 20 se delega en el poder ejecutivo la creación en centros de salud de equipos multidisciplinarios de atención de niños/as y adolescentes víctimas y sus familias, compuesto por un médico infantil, un psicólogo y un asistente social con formación especializada en este tipo de problemáticas y se instituyen en el marco de las comisarías personal especializado en la materia (equipos interdisciplinarios: abogados, psicólogos, asistentes sociales, médicos).

10- Ley 13634 Artículo 12: Los Juzgados de Familia estarán integrados por un (1) Juez de Primera Instancia. Cada Juzgado contará con un (1) Consejero de Familia y funcionará un Equipo Técnico Auxiliar que asistirá interdisciplinariamente y colaborará con el Juez y el Consejero en las tareas y funciones que éstos les asignen y con la dotación de personal que fije la Suprema Corte de Justicia, quien deberá proveer la capacitación permanente del mismo, en la forma que estime conveniente. Cada Equipo Técnico Auxiliar tendrá asiento en el respectivo Juzgado, dependerá de la Asesoría General Departamental -perteneciente a la Dirección General de Asesoría Pericial del Poder Judicial-, y estará integrado por un (1) médico psiquiatra, un (1) psicólogo y un (1) trabajador social. La Suprema Corte de Justicia podrá proponer la creación de nuevos cargos a fin de conformar los equipos técnicos auxiliares, en concordancia al índice de litigiosidad que posean los distintos Departamentos Judiciales con adecuación a las pautas presupuestarias asignadas a tales fines. El Juez y el Consejero podrán requerir la asistencia de profesionales y técnicos pertenecientes a las Asesorías Periciales de su Jurisdicción, así como la colaboración de profesionales y equipos técnicos de los Municipios que integren el área de su competencia territorial, cuando resulte necesario un abordaje interdisciplinario de la problemática familiar planteada. La Suprema Corte de Justicia podrá disponer la creación de un segundo Consejero de Familia por cada Juzgado cuando razones estadísticas así lo justifiquen.

11- Ley 13634 Artículo 25. Cada departamento judicial deberá contar con un Cuerpo Técnico Auxiliar único, que dependerá de la Asesoría General Departamental a fin de asistir profesional y exclusivamente, tanto a los órganos jurisdiccionales como a los del Ministerio Público que intervengan en el Fuero de la Responsabilidad Penal Juvenil. Dicho cuerpo interdisciplinario estará integrado por médicos, psicólogos y trabajadores sociales, y se conformará con los recursos humanos que actualmente integran los planteles técnicos de los Tribunales de Menores. La Suprema Corte de Justicia reasignará el personal técnico, funcionarios y empleados de estos equipos que no resulte necesario afectar al Fuero de la Responsabilidad Penal Juvenil, a los nuevos Juzgados de Familia.

Tanto la normativa internacional como la nacional y provincial guían y enmarcan la intervención institucional del Estado en la vida de los niños y la objetivan, estableciendo el respeto insoslayable de ciertos principios jurídicos, cuya violación hará ilegal cualquier abordaje o decisión basada en sus conclusiones. (Kliun y Fernandez, 2009:4).

La legislación instauro los equipos técnicos como un mejor aproximarse interdisciplinariamente a la realidad social como un fenómeno complejo multicausal. En este espacio confluyen saberes, representaciones y prácticas como bagajes propios de cada operador.

Tradicionalmente y aún hoy en varios ámbitos dogmáticos del derecho, se consideran diferentes el área asistencia del área judicial. En la práctica esto significa que los jueces y fiscales no tienen por qué asistir y mucho menos que proteger a la víctima. Para eso están los otros especialistas, los trabajadores sociales, las psicólogas etc. que son muchas veces, también víctimas de todo este sistema. (Rozanski, 2010:160)

En efecto las intervenciones que se produzcan desarticuladas revictimizan a los niños/as producto de la soberbia disciplinar que muchas veces se ejerce hacia el interior de estos espacios. Eva Giberti (2010:134) analiza un aspecto destacable: la vigilancia epistemológica que cada operador en niñez debe desarrollar.

(..) cada especialidad debería definir sus competencias y recordar las zonas en las que los límites de ambigüedad borran las fronteras o las superponen. (..) Las decisiones atraviesan el proceso cognitivo de cada profesional y por el compromiso de sus afectos. De esta manera sino se cuenta con una vigilancia epistemológica acerca de las propias convicciones –para lo cual es preciso estudiar y someter los que se piensa a procesos deliberativos y aun confrontativos con otras especialidades-, resulta sumamente difícil delimitar o ampliar los territorios de cada especialidad.

Puede ocurrir que hacia el interior de los equipos se planteen fuertes relaciones entre el poder y el saber, que se profundizan cuando algunas disciplinas o profesiones se imponen.

Es así que se ejercerá violencia dentro de un grupo cuando quien o quienes imponen el poder desconocen las singularidades, niegan la diversidad

e intentan, así, eliminar los desacuerdos. Esta violencia simbólica (...) se ejerce al interior de un equipo de manera insidiosa a veces invisibilizada (Velázquez, 2003:230)

La problemáticas de la infancia como contenido curricular

Las estructuras de los campos disciplinares presentan modos particulares en que se perpetúan relaciones entre los agentes que los componen, a través de la orientación y coacción que se aplica a las prácticas que los caracterizan. Los agentes que integran estos campos no accionan con plena libertad, si bien no son autómatas, sus prácticas se ven dirigidas por el habitus y capital que poseen. De la relación que exista entre las instituciones intervinientes como de los agentes que la componen se genera la lucha por la “distribución del capital específico” de cuyo resultado dependerán las estructuras posteriores. “Las luchas que ocurren en el campo ponen en acción al monopolio de la violencia legítima (autoridad específica)” (Bourdieu 1990: 136)

En el proceso de conformación y socialización de los agentes que constituyen el campo de la niñez, el capital específico que posean jerárquicamente los posiciona dentro del sistema de relaciones. Discurrir en ello permite descubrir en el campo de la infancia, cómo los agentes conformados en el paradigma de la situación irregular, cuyo capital específico ha sido sustentado por años y reproducido relaciones sociales en dicho sentido, confluirá frente a los nuevos lineamientos que otros agentes sociales posean, con otro capital específico como es la proyección del paradigma de la protección integral. La lucha de poder condiciona la redefinición de posiciones de los agentes y sus prácticas para llevar adelante su implementación y la eficacia de las políticas públicas estatales. Y aquí el capital jurídico construido a través de las nuevas normas provinciales y nacionales inspiradas en la Convención de los Derechos del Niño, como capital simbólico

no es una especie particular de capital, sino aquello en lo que se convierte cualquier especie de capital cuando no es reconocida en tanto que capital, es decir, en tanto que fuerza, poder o capacidad de explotación (actual o potencial) y por lo tanto reconocida como legítima. (Bourdieu.1997:319)

El capital simbólico es así el poder de representar y otorgar valor, importancia social a las formas de capital.

Como una primera aproximación al campo, se trató de indagar en los contenidos curriculares de la carrera de abogacía de nuestra facultad. Probablemente el espacio curricular de la facultad de Derecho sea justamente aquel en el que pueden profundizarse el análisis crítico de los principios proclamados en la Convención y desde el cual el marco de la construcción del sistema integral de promoción y protección de derechos, corresponsablemente con el resto de los efectores sociales, se pueda ver fortalecido. Frente a ello se realizó el análisis curricular de la carrera de Abogacía en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Se seleccionó las materias que mayor proximidad normativa tenía con el campo de la niñez y adolescencia, dado que en nuestra facultad no existe una materia específica referida a niñez y adolescencia como marco disciplinar abordado en un espacio único curricular. Tal vez con una mirada optimista, decidimos analizar si esta contenido curricular era transversalmente analizada en muchas de las materias cursadas por los futuros operadores jurídicos.

Para ello se analizaron los programas diseñados y publicados de las materias:

- **Derecho Civil V** (Cátedra I) y Derecho Civil V (cátedra II) que desarrollan los contenidos específicos de Derecho de Familia y Sucesiones.
- **Derecho Constitucional** (cátedra III) y Derecho Constitucional (cátedra I)
- **Derecho Penal I** (Cátedra I y II), Derecho Penal II (Cátedra I), Derecho Penal II (Cátedra II)

En cada uno de ellos se observó si entre sus contenidos prescriptos se abordaba algún aspecto relacionado con niñez resultando que tan sólo 4 cátedras de las existentes abordan la infancia como contenido disciplinar. Y entre las 3 materias seleccionadas pudimos observar que aunque sea una cátedra de cada una de ellas, desarrollan algún aspecto seleccionado con este tema.

El programa de Derecho Penal I cátedra 1 y 2, aborda aspectos penales relacionados con la niñez pero desde una perspectiva del paradigma de la situación irregular ¹². Esto da cuenta la falta de actualización ya que

12: Programa Derecho Penal I Cátedra 1 y 2. Bolilla XV punto 57.4.1 "Causas de inimputabilidad

denominar aspecto de responsabilidad penal juvenil como la palabra “minoridad” lo emplaza desde la perspectiva con la cual se observaba al niño como un objeto carente de capacidades, un incapaz. Estaría dejando a un lado la consideración del niño como un sujeto con derecho a ser escuchado, con derecho a ser oído y a opinar pudiéndose tener en cuenta su opinión en cada proceso en el que estén involucrados sus derechos.

El programa de Derecho Civil V – Derecho de familia y sucesiones- cátedra 1, en la unidad X Filiación, en el punto 2 ¹³ referente a la filiación extramatrimonial presenta a la ley de Patronato de Menores como contenido a estudiar y en la unidad XIII Patria Potestad, en el punto 5 plantea la oposición de los hijos frente a las decisiones de los padres pero sin abordar las nuevas consideraciones e interpretaciones de la capacidad progresiva para poder intervenir y decidir sobre cuestiones que incidan sobre los propios intereses del niño, niña o adolescente ¹⁴. Es de destacar como este programa desarrolla aspectos relacionados con niñez pero sin haberse formulado las actualizaciones pertinentes en materia de leyes vigentes provinciales y nacionales, dado que surge de lo analizado que la Convención de los derechos del Niño, la ley 26061 o las leyes provinciales 13298 y 13634 sean contenidos de estudio.

Por su parte el programa de Derecho Civil V cátedra II en el programa de estudio en su punto nº 31, de introduce el contenido “Protección Integral de Niñez” y plantea como material de estudio entre sus referencias la Convención Internacional de los Derechos del niño ley 23849, antecedentes y debate de la reforma de la Constitución Argentina y la ley nacional 26061 y provincial 13298 ¹⁵. La crítica posible a esta propuesta

prevista en nuestro derecho. Minoridad. Fundamento teórico. Régimen legal. Carácter de la presunción legal. Distintas categorías y efectos”

13- Programa de Derecho Civil V, Derecho de Familia y Sucesiones, Cátedra 1, unidad 2 “La filiación extramatrimonial en el Código Civil y su evolución hasta la ley 23264/86. Hijos naturales, adulterios, incestuosos y sacrílegos. Incidencia de la ley 2393 del matrimonio civil. La ley 10903 de Patronato de Menores. La ley 11.357 de ampliación de la capacidad civil de la mujer. La ley 14367 de equiparación de hijos. La Convención Americana de Derechos Humanos”

14- Programa de Derecho de Familia y Sucesiones, Cátedra 1, unidad XIII Patria Potestad, punto 5 “Oposición a las decisiones de uno de los padres. Actos que el menor puede realizar por sí mismo sin autorización de sus padres. Actos que el menor puede realizar con autorización de sus padres. Actos que los padres no pueden realizar sin el asentimiento del hijo”

15- Programa de Derecho Civil V, Cátedra II, punto nº 31 cita como bibliografía especial: D’Antonio Daniel H, “Actividad jurídica de los menores de edad” Editorial Rubinzal Culzoni, Santa Fe; y “Régimen Jurídico de la minoridad” UNICEF- Esquel, en serie “Menores en circunstancias difíciles de la Republica Argentina” (Buenos Aires, 1990)

estaría en la bibliografía citada que carece de actualización.

En el programa de Derecho Constitucional Cátedra 1, en la unidad XI referencia específicamente a los derechos de la niñez. Esta unidad refiere a “otros derechos y libertades”, por lo cual el diseño lo plantea entre los contenidos referidos a discriminación, derechos de la mujer, de los discapacitados, de la ancianidad y de los indígenas. Este criterio de selección podría estar fundado en la división que en materia de derechos humanos se hace respecto a ser estos los llamados por la doctrina “grupos vulnerables” (WLASIC, 2006:347)

La mirada docente respecto a la enseñanza de la interdisciplinariedad

En una segunda instancia se procuró realizar entrevistas a docentes que dictaran clases en las materias seleccionadas y que como informantes clave pudieran dar cuenta de la praxis de los aspectos reseñados en el proceso de enseñanza aprendizaje. Contando con pocas referencias se pudo observar que la interdisciplinariedad está abordada como convergencia entre varias disciplinas a partir del aporte que los diferentes saberes pueden brindar ante una problemática. Se ha valorizado positivamente el abordaje interdisciplinario como fundamental en materia de niñez y familia, sin embargo no es un aspecto desarrollado en el ámbito de la formación de grado.

El abordaje y trabajo interdisciplinar sostuvo una docente “implica apoyarse en otras disciplinas, no sólo en el derecho para poder resolver, acompañar, apoyar la problemática familiar que atraviesan las familias que vienen a los estrados judiciales”. Lo interdisciplinar o incluso lo transdisciplinar (en el sentido ya desarrollado en este trabajo) ha sido referenciado como un aspecto abordado en el ámbito del postgrado propio de las especializaciones de las materias de grado analizados.

A modo de conclusión

Tomando en cuenta la crítica fundamentada por Eva Giberti en la obra citada es necesario cursos interdisciplinarios de psicología, medicina, trabajo social y derecho para el tratamiento y protección de los niños/as y adolescentes que deben ir acompañados de un compromiso político estatal para dictar legislaciones que garanticen la efectividad

del derecho. Pero resulta relevante para este trabajo la crítica respecto al proceso de enseñanza universitaria. No se observa un compromiso de los grupos sociales hegemónicos que constituyen el curriculum en incorporar elementos o herramientas constitutivas de lo transdisciplinar ni de abordajes técnicos interdisciplinares. No aparecen visibles espacios de construcción de prácticas e intercambios capaces de proveer al estudiante de las herramientas necesarias para formar parte de un equipo técnico cuya dinámica epistemológica se sustenta en la coexistencia e interrelación de saberes.

No contamos con una docencia universitaria sistemática y académicamente crítica acerca de niños, niñas y adolescentes víctimas, lo que nos conduce a asumir que **quienes voluntariamente se han especializado en el tema forman parte de una virtualidad académica**; o sea, ausencia (Giberti, 2010:133)

Lo que nos lleva a concluir es que hay ausencia de pensamiento crítico y complejo que avale el entrenamiento en esto. Ni siquiera en la práctica profesional de esta facultad está planteado el trabajo transdisciplinario o tan sólo un intercambio con alumnos de otras carreras (multidisciplinario) con quienes los futuros profesionales pudieran llegar a conformar un equipo de intervención o abordaje de estas problemáticas. Sin duda la violencia simbólica con la que cada profesión pretende “proteger su nicho de conocimiento y saberes” y su capital específico, se vean intimidados por una “posible pérdida de poder”.

Claramente la transposición didáctica que los docentes realizan del campo de la infancia y los contenidos jurídicos que lo estructuran, lo fundan desde las experiencias individuales en algunos pocos casos, recreándose los contenidos jurídicos a partir de experiencias en el campo judicial o administrativo del docente que en suerte dicte las clases de cada cátedra.

El nuevo saber en materia de niñez parece no estar cimentado en la construcción epistemológica y ni siquiera en un “diálogo de saberes. Las multicausalidades que existen en cuestiones de violencia, de vulneración o amenaza de derechos de los niños/as y adolescentes requieren una apertura a la transdisciplinariedad, en una construcción crítica superadora de la multidisciplinariedad, en la que los operadores cobren un

rol relevante para evitar la rigidez de sus propias profesiones. Pero no debería quedar supeditado a un voluntarismo aislado, sino por el contrario, debe ser un compromiso colectivo institucional en el que las universidades no pueden quedar al margen. El Estado en su rol de diseñador de políticas públicas tendría que considerar al proceso de enseñanza como el peldaño capaz instaurar el nuevo saber en materia de niñez cuyos principios surgen de las normas internacionales de derechos de los niños/as y adolescentes.

He aquí un desafío que las próximas reformas curriculares deberán considerar y que según surge de las nuevas propuestas elevadas en la actualidad no existe un espacio de enseñanza y capacitación asimilable a lo interdisciplinar.

Bibliografía

- Bianco C., Deladino M., Furfano C., López M. y Robles D. (2009) “Los planes de estudios de las carreras de abogacía de la provincia de Buenos Aires: Análisis comparativo”. X Congreso Nacional de Sociología Jurídica, Córdoba.
- Bellof, M. (2001) “Algunas confusiones en torno a las consecuencias jurídicas de la conducta transgresora de la ley penal en los nuevos sistemas de justicia juvenil latinoamericanos”. En García Méndez, E (Comp.) *Adolescentes y responsabilidad penal*, Editorial Ad-Hoc Buenos Aires.
- Bourdieu, P. (2002) “Contra la interdisciplina, a favor de la transdisciplina”. En *Revista Ciencias Sociales*, Facultad de Ciencias Sociales nº 49, Buenos Aires: UBA
- De Alba, A. (1998) *Curriculum: crisis, mito y perspectiva*. Miño y Dávila Editores, Argentina.
- Fucito, F. (2010). *Sociología Jurídica*. Buenos Aires: Universidad.
- García Méndez, E. y Vitale G. (2009) *Infancia y democracia en la provincia de Buenos Aires. Comentario crítico sobre las leyes 13298 y 13634*, Buenos Aires: Del Puerto
- Ghigliano, S. y Acquaviva M. (2010) *Protección contra la violencia familiar*. (1ª edición) Buenos Aires: Hammurabi.
- Giberti, E. (2010) *Tratamiento de niños en sede judicial en Acceso a la justicia de niños y niñas. Protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes víctimas o testigos de delitos o violencia*. (comp) Buenos Aires: Unicef. Consultado en: www.unicef.org/argentina/spanish
- Morín, E. (1998) *Sobre la interdisciplinariedad*. Consultado en: www.pensamientocomplejo.com.ar

- Oszlak y O'Donnell (1981) *La formación del Estado argentino*. Buenos Aires
- Rosanski, C. *La intervención del Estado y la protección de los derechos en los casos de abuso sexual infantil en Acceso a la justicia de niños y niñas. Protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes víctimas o testigos de delitos o violencia* (comp) Buenos Aires: Unicef. Consultado en: www.unicef.org/argentina/spanish
- Sotolongo Codina P y Delgado Diaz, C. *La complejidad y el diálogo transdisciplinario de saberes. En La revolución contemporánea del saber y la complejidad social: Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*. Consultado en: www.clacso.org.ar/biblioteca
- Stolkiner, A. (1987). *De Interdisciplinas e indisciplinas*. Consultado en www.psi.uba.ar/académica
- (1999) "La interdisciplina: entre la epistemología y las prácticas" *Revista Campo Psi-Revista de Información especializada* año 3 (10)
- Velazquez, S. (2003) *Violencia cotidianas, Violencia de género*. Buenos Aires: Paidós
- Wlasic, J. (2006) *Manual crítico de Derechos Humanos* (1º edición) Buenos Aires: La Ley

Capítulo VII

La expansión de los posgrados en el campo de la educación jurídica. El caso de la Facultad de Ciencias Jurídicas y sociales de la Universidad Nacional de La Plata

González Manuela Graciela, Marano María Gabriela y Causa Matías

Introducción

Este capítulo expone los resultados del proceso de reflexión e indagación sobre la configuración que adquiere el posgrado en el ámbito de la educación jurídica universitaria, tomando como caso particular de análisis la Facultad de Ciencias Jurídicas y sociales de la Universidad Nacional de La Plata (en adelante, FCJyS y UNLP). En trabajos anteriores¹, habíamos señalado que la expansión de los posgrados es una de las tres notas que resaltamos del actual escenario político académico institucional, junto al proceso de profesionalización académica y los cambios en ciernes en la formación de grado. En esta producción, describimos e interpretamos cómo han crecido los posgrados en la FCJyS, preguntándonos por las lógicas que imperan en dicho crecimiento, así como problematizamos los aspectos que hacen a su gestión.

El notable crecimiento de los posgrados en la Argentina debe ser comprendido en el marco de las políticas universitarias que el Estado ha implementado en la década de los 90, la continuidad de dicho crecimiento en aspectos sustanciales en la primera década del siglo XXI (Suasnábar, y Chiroleau e Iazetta, 2010) y en la apropiación y significación de dichas políticas en relación a la conformación y legitimación del campo académico en cuestión.

Las preguntas que guiaron nuestro análisis son: ¿cuáles fueron las lógicas que impulsaron la creación de los posgrados en la Facultad de Cs. Jurídicas y Sociales de la UNLP? ¿Qué procesos políticos académicos impulsaron esta expansión? ¿Quiénes fueron los/as actores clave que tuvieron participación en las creaciones y expansión de la oferta de posgrado?

1. Ponencia “Un nuevo escenario para la enseñanza del Derecho”. Manuela G. González y Gabriela Marano, presentada en el X Congreso Nacional de Sociología Jurídica “Legalidad y legitimidad: confrontaciones sociales en torno al Derecho”. Universidad Nacional de Córdoba, 12 y 14 de noviembre de 2009.

¿Quiénes producen la política de posgrado en la institución? ¿Qué rol cumplieron los/as nuevos actores institucionales conformados a lo largo de los 90? y ¿Cuáles han sido las principales líneas de política y gestión de los posgrados y qué vinculación existen con la formación de grado universitario?

Estos interrogantes eran correlativos a los objetivos de la investigación, en tanto se consignó la oferta de posgrado en las siete carreras de Abogacía de las UUNN con asiento en la provincia de Buenos Aires, analizar las lógicas, los procesos políticos académicos, incorporando el rol de los actores institucionales que han tenido importancia en la creación y la política de posgrado de la Facultad y caracterizar las políticas de gestión de los posgrados.

Para el desarrollo metodológico de la investigación, se eligió una estrategia multimétodo que combina el uso de datos estadísticos (recolección vía virtual base de datos PMSIU), el análisis de documentos institucionales, las nueve resoluciones del Consejo Académico posteriormente Consejo Directivo² de designación de los/as Secretarios/as de Posgrado y cinco entrevistas en profundidad a actores claves institucionales que tuvieron relación con la creación y sucesivas gestiones del área de posgrado en la Unidad Académica.

Políticas públicas y expansión de los posgrados

El sistema universitario argentino organizado alrededor del grado universitario bajo la influencia del modelo francés y alemán, ubicaba al posgrado en una posición muy restringida a ciertos estudios doctorales. La situación empezó lentamente a modificarse a partir de la década del 60 particularmente en las áreas de las ciencias básicas y de los estudios ligados al sector agropecuario (Barsky, 1996).

A partir de los 90, la situación cambia significativamente, se produce una verdadera explosión. Según Barsky, el sistema argentino de posgrado es esencialmente nuevo. Esta expansión se asienta especialmente sobre el crecimiento de las maestrías y de las especializaciones en ciencias de la salud, ciencias aplicadas y ciencias sociales, en mucha mayor

2: Desde la sanción del Estatuto en el año 2008 los órganos colegiados de las Facultades se denominan Consejo Directivo.

medida en el sector público que en el privado. Tanto Barsky como García Fanelli consideran que este crecimiento tiende a acentuar el carácter profesional de la universidad argentina, ya que el área más dinámica corresponde a los posgrados seguidos por la necesidad de avanzar en una carrera profesional o de actualizar los conocimientos provenientes de la práctica profesional.

La expansión de los posgrados en los 90 se constituyó en un mercado académico mejor remunerado que compite con los estudios de grado por los mejores y más reconocidos profesores, pero también crece como un mercado segmentado entre posgrados de diferente tipo y calidad educativa (García de Fanelli, Kent y otros, 2001).

Se ha dicho que las dinámicas que estructuran el crecimiento de los posgrados se apoyan en la emergencia de un nuevo mercado profesional que plantea titulaciones más específicas en el contexto de competitividad del conocimiento y mayores exigencias académicas. Los/as graduados/as universitarios ejercen presión hacia delante en tanto buscan posicionarse en el mercado laboral o en el mundo académico en situaciones cada vez más competitivas; a su vez, en la producción de la oferta ha tenido mucha importancia la propia dinámica académica producto del crecimiento y complejización del conocimiento disciplinar o en ciertas áreas, a modo de un conocimiento transdisciplinar y de la conformación de grupos académicos que persiguen su reproducción (Marano, 2007).

De acuerdo a Barsky y Dávila (2004:449), los sistemas de educación presentan una doble tendencia: por un lado, una creciente homogeneización de los parámetros de desempeño, evaluación y organización curricular; y por otro, una creciente desaparición de fronteras expresada en el desembarco de universidades extranjeras, la introducción de sistemas de educación a distancia y la creciente circulación de estudiantes y egresados en busca de espacios de excelencia académica.

Sin embargo, esta integración no necesariamente implica una uniformización, dado que los sistemas nacionales de educación superior presentan desarrollos diferenciales como resultado de la interacción entre los procesos de construcción de las distintas tradiciones locales y los desafíos que presentan los avances de la tecnología, la globalización económica y las nuevas modalidades de producción. Estos diferentes aspectos contribuyen a explicar la variabilidad entre los sistemas de educación superior en general y los sistemas de posgrados en particular, así como

la creciente intervención de los procesos de evaluación y acreditación en el marco de sus transformaciones.

A la complejidad del escenario que describen Barsky y Dávila (2004) podemos agregar que el proceso de uniformización se ve cuestionado por la diversidad de situaciones que plantean las distintas unidades académicas o campos académicos, particularmente en las universidades grandes. Podemos sostener que, en el crecimiento de los posgrados, las dinámicas institucionales intervienen como otra dimensión estructurante de este proceso creciente de diversificación.

En la apertura de los posgrados se juega claramente el ejercicio del poder. Aunque el poder puede ser ejercido de diversas maneras (formulando, interpretando o vetando una política), a menudo se presenta el caso de que el ámbito de las decisiones se circunscribe a temas relativamente “inofensivos” sobre los cuales ya se ha constituido consenso con los principales grupos que conforman la alianza de gobierno (Chiroleau y Iazzetta, 2009). En este sentido, el crecimiento de las carreras de posgrado constituye uno de esos temas en forma aparente y “natural” vinculados al progreso académico, pero que no se discuten en cuanto a perfil formativo para la Facultad, sobre su relación con el grado y la impronta identitaria sobre los campos académicos que la institución decide apoyar, sino que más bien son las lógicas de los grupos que instalan los posgrados en un contexto de promoción de recursos económicos, reproducción del propio grupo y ampliación de la actuación institucional con su correspondiente ganancia política. Por su parte, el manejo de programas y líneas de financiamiento específicas permiten a ciertos grupos legitimarse al interior de la institución constituyendo fuertes alianzas con el gobierno de la institución, formando parte de lo que Suasnábar (1999) ha denominado “mandarinato académico”³.

El crecimiento de los postgrados y su regulación

Por otro lado, cabe señalar un número de cuestiones asociadas a la expansión de los postgrados en relación a la normativa y a las políticas de los 90. Primero, la Ley de Educación Superior Nro. 24.521 recono-

3- Nueva categoría de actor, aquel que gestiona los programas específicos y que goza de cierta autonomía institucional por su relación directa con los funcionarios nacionales a cargo de los programas, formándose lo que Suasnábar denomina un “mandarinato académico” (comisión de pares).

ce la autonomía de las universidades para crear carreras de postgrado; segundo, incluye dentro de las funciones económico-financieras de las universidades la posibilidad de brindar servicios arancelados; tercero, señala la tendencia gradual a la máxima titulación como condición para acceder a la categoría de profesor universitario y cuarto, se crea la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) para evaluar y acreditar carreras y universidades. Este conjunto de principios normativos constituyen el marco para la toma de decisiones institucionales referidas al postgrado.

El sistema universitario argentino prevé en la Ley de Educación Superior tres tipos de carreras de posgrado: Especialización; Maestría y Doctorado. En la actualidad existen en el país 98 instituciones universitarias estatales y privadas y prácticamente en todas ellas se ofrecen carreras de posgrado.

Tradicionalmente el posgrado era sinónimo de doctorado y estaba concentrado en las ciencias físico- naturales y en las Humanidades, como venimos afirmando, en las cuales hay marcadas tradiciones disciplinarias de posgrado. En cambio, en Medicina, Derecho, Odontología, Arquitectura, Ingeniería y en menor medida en Farmacia y Bioquímica, carreras éstas de perfil más profesionalistas, predominaban las especialidades. En Agronomía, Ciencias Económicas y de la Administración, las maestrías, probablemente por la mayor influencia norteamericana en estos campos.

La información oficial muestra que hacia 1982 existían 303 carreras de posgrado, de las cuales sólo una ofrecía el título de maestría. En 15 años el número total de posgrados creció el 234%, ya que hacia 1996 se ofrecían en Argentina 1.013 carreras de cuarto nivel: 227 doctorados, 393 maestrías y el mismo número de especializaciones (SPU/MCyE, Guía de Posgrado 1997). Ello muestra el notable crecimiento en la década de los 90 si lo comparamos con la década anterior, pero a la vez sigue expandiéndose: entre 1995 y 2008 se crearon y/o acreditaron 451 carreras de posgrados en los grandes campos en estudio ⁴.

Una investigación específica sobre Ciencias Sociales (De la Fare, 2009) muestra que las carreras acreditadas en Ciencias Sociales y Humanas hacia 1995 eran 371; en el 2008, se cuentan 822 carreras acreditadas. En el caso de Derecho, contaba en 1995 con 89 carreras, en el 2008 presenta

4- Elaboración propia sobre datos de acreditación de carreras de postgrado de la CONEAU hasta abril de 2008.

145 carreras de postgrado acreditadas.

En 2013, la Guía publicada por la CONEAU registra 353 Doctorados; 726 Maestrías y 1267 Especializaciones y puntualmente para la Región Bonaerense la cantidad de 74 Doctorados, 105 Maestrías y 223 Especializaciones.

Por último, se presentan algunas informaciones estadísticas sobre estudiantes matriculados. La matrícula total de postgrado entre los años 1994 y 2000 prácticamente se duplicó y continuó creciendo en los años siguientes (Marquis y Toribio, 2006). En 1994 era de 20.180 estudiantes (Barsky, 1995) y en el 2004 de 55.673, con un crecimiento del 39% para el total de las carreras de postgrado en el período 2000-2004 y una disminución sólo en el año 2001 que puede entenderse a la luz de la crisis económica y social vivida en el país en ese año, considerando que los estudios de posgrado son arancelados. En el 2004, el 71% del total de la matrícula era captado por el sector de gestión estatal (Marquis y Toribio, 2006:11-12), en el 2006 ese sector concentraba el 77% del total.

En lo referente al número de estudiantes de los diferentes posgrados que se ofrecen en el país, el peso principal se encuentra en las disciplinas agrupadas de Administración, Negocios y Ciencias Económicas; Salud; Ciencias Básicas y Derecho, en ese orden. En relación con disciplinas individuales, la Medicina, Administración, Derecho, Ciencia Política y Administración Pública encabezan, en ese orden, la oferta (Marquis, 2009)

Hoy la formación de posgrado se está extendiendo al conjunto de las disciplinas y en lugar de largos estudios de grado seguidos de doctorados también largos, laxos y tutoriales, se tiende hacia una triangulación; es decir, títulos de grado más cortos seguidos de maestrías de carácter académico o profesional y doctorados, en general con desarrollos curriculares relativamente pautados.

Sin embargo, esta dirección es cada vez más fuerte y desnaturaliza el doctorado, ya que los egresados son año a año más jóvenes, lo que implica gran dedicación pero poca producción original; esto es, doctorados basados en la utilización de metodología estricta pero con escaso aporte de originalidad hacia la disciplina.

Lo anteriormente expuesto se corresponde con lo que Burton Clark llama la diferenciación vertical o entre ciclos, que se verificó especialmente a partir del crecimiento exponencial de los posgrados. La heterogeneidad del sistema, derivada de su historia original y de la rápida y desordenada expansión reciente, configura un universo complejo en

materia de modalidades institucionales y disciplinarias, que debe ser contemplado acertadamente en las políticas que se instrumenten en busca del mejoramiento de la calidad de la oferta nacional de posgrado.

Las políticas de evaluación de la calidad universitaria implementadas en Argentina en los últimos años surgen de las disposiciones derivadas de la legislación en materia universitaria ⁵ y de las agencias de evaluación y acreditación. Detrás de las políticas de evaluación de la calidad se puede identificar una lógica que se aplica tanto a los mecanismos de evaluación de las carreras de grado y posgrado desarrollados hasta el momento cuanto al plano de las evaluaciones de proyectos e instituciones, aunque con una desigual calidad de la oferta entre instituciones y aun dentro de una misma universidad o disciplina. Por ello la cuestión de la evaluación, la acreditación y el mejoramiento de la calidad es un tema central de la última década en el ambiente universitario argentino, erigiéndose la CONEAU en el organismo rector ⁶.

Su existencia significa una profunda modificación en la gestión del sistema universitario. Las decisiones que adopta la CONEAU tienen consecuencias directas sobre la vida de las instituciones universitarias ⁷. Con su accionar ha contribuido al mejoramiento de los posgrados en general a través de la definición de los requisitos mínimos que una carrera de este nivel debe cumplir y de la elaboración de recomendaciones específicas en función de las debilidades detectadas durante los procesos de acreditación. Sin embargo, aún no ha conseguido atenuar la fragmentación del sistema: no existe un esquema que favorezca el reconocimiento de

5· La Ley de Educación Superior (1995) se sanciona en el marco de la Reforma Constitucional de 1994 (que instituye la “autonomía universitaria en su art. 75) y como consecuencia de la imposición de un “nuevo-viejo” modelo político, económico y social a nivel mundial. La ley 24.521 exige a las Universidades nacionales adaptar sus estatutos a la nueva normativa no sólo en su dogmática, sino también en su “espíritu” (en el caso de la UNLP, es conocido el conflictivo proceso de adaptación del Estatuto en febrero de 1996).

6· Esta institución fue creada por la Ley de Educación Superior y está en funcionamiento desde 1996; es un organismo público descentralizado que funciona en jurisdicción del Ministerio de Educación, que tiene la finalidad de garantizar la fe pública a través de procesos sistemáticos de evaluación y acreditación.

7· La CONEAU da a conocer a las instituciones y al público en general tanto los informes y las resoluciones referidas al funcionamiento de las universidades como los relacionados con la acreditación de las carreras de grado y posgrado sometidas a evaluación. En todas sus instancias de funcionamiento opera como órgano de aplicación de los principios y lineamientos que los propios actores del sistema universitario generan y a su vez, como espacio de concertación de las ideas procedentes de los campos académicos y científicos a los que pertenecen los evaluadores en cada oportunidad consultados.

asignaturas o créditos de una universidad a otra. En general, el sistema universitario nacional tiende a funcionar como un archipiélago de islas institucionales que autodefinen su desarrollo y desatienden su participación articulada en el interior del sistema.

Los posgrados en la educación jurídica

La oferta de posgrado en la provincia de Buenos Aires se dicta en las 7 (siete) universidades nacionales que tienen carreras de Abogacía o Derecho como oferta de grado (se excluyó obviamente a las ubicadas en CABA como la UBA). Los resultados nos permiten afirmar que hay una preponderancia de oferta de posgrados de la Facultad ubicada en la capital de la provincia, ligada a su tradición histórica y al lugar estratégico de ubicación geográfica.

Una primera lectura del Cuadro Nro. 1 nos muestra la escasa cantidad de doctorados en relación a las especializaciones o maestrías. De las siete carreras dos no tienen entre sus ofertas doctorados, esto podría justificarse en la juventud de las mismas ya que el otorgar el máximo nivel de certificación exige contar con un nivel de profesorado no fácilmente alcanzable en carreras donde tradicionalmente no se consideraba dentro de la trayectoria profesional acceder al máximo título universitario. Por otro lado, se refrendaría el perfil netamente profesionalista que han adoptado las instituciones, variando en el caso de la FCJyS aquella fundacional idea de Joaquín V. González de crear una Facultad con un perfil investigativo.

Cuadro N° 1: Cantidad de ofertas de Posgrado en Derecho de Universidades Nacionales con asiento en la Provincia de Buenos Aires.

Universidad	Doctorados	Maestrías	Especializaciones
UNLP	2	7	17
UNLZ	1	5	8
UNLU	0	0	0
UNLAM	1	3	3
UNMP	1	1	2
UNGSAM	0	3	4
UNS	0	1	3

Fuente: Elaboración propia en base a la información relevada de los sitios web de las Universidades consignadas. Fecha de visita: marzo de 2013.

Otra información relevante es el tipo de oferta de posgrado que ofrecen las universidades nacionales ubicadas en la Provincia de Buenos Aires, tal como se expresa en el Cuadro Nº 2 (no se coloca la oferta de posgrado de la FCJyS de la UNLP porque se lo trata específicamente en una sección posterior).

Cuadro Nº 2: Tipo de oferta de Posgrado en Derecho de Universidades Nacionales con asiento en la Provincia de Buenos Aires.

Universidad	Doctorados	Maestrías	Especializaciones
Universidad Nacional de La Matanza	Doctorado en Ciencias Jurídicas	<ul style="list-style-type: none"> · Administración de Justicia · Gobernabilidad · Finanzas Públicas 	<ul style="list-style-type: none"> · Administración y Justicia · Procedimiento Tributario y Ley Penal Tributaria y Previsional · Gestión Aduanera
Universidad Nacional de Lomas de Zamora	Doctorado en Derecho	<ul style="list-style-type: none"> · Derecho del Desarrollo Sustentable · Gestión y Políticas Universitarias en el MERCOSUR · Sistemas de Resolución de Conflictos · Criminología · Derecho Procesal Constitucional 	<ul style="list-style-type: none"> · Derecho de Familia y Sucesorio · Medios Alternativos de Resolución de Conflictos · Derecho Penal y Criminología · Derecho Procesal · Gestión y Políticas Universitarias en el Mercosur · Derecho del Deporte · Procedimiento Tributario, Previsional y Penal Tributario
Universidad Nacional de Mar del Plata	Doctorado en Derecho	<ul style="list-style-type: none"> · Maestría Internacional en Criminología y Sociología Jurídico · Penal 	<ul style="list-style-type: none"> · Derecho de familia · Criminalidad económica
Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires			

Universidad Nacional de San Martín		<ul style="list-style-type: none"> · Análisis, Derecho y Gestión Electoral · Maestría Interuniversitaria en Derechos Humanos y Democratización en América Latina y el Caribe · Maestría en Derechos Humanos y Políticas Sociales 	<ul style="list-style-type: none"> · Magistratura Derecho Procesal · Derecho y Gestión Electoral · Derechos Humanos y Políticas Sociales
Universidad Nacional del Sur		<ul style="list-style-type: none"> · Derecho 	<ul style="list-style-type: none"> · Derecho Penal · Sindicatura Concursal · Tributación

Fuente: Elaboración propia en base a la información relevada de los sitios web de las Universidades consignadas. Fecha de visita: marzo de 2013.

Como vemos, las Maestrías de la UNLZ recogen parte de las demandas de la sociedad actual no incluidas en general en las currículas de grado, así lo ejemplifican Maestrías como la de Desarrollo sustentable y otras, como la de Criminología, están ligadas a una mirada crítica del Derecho Penal. Entre la oferta de Especializaciones la inclusión de la Especialización en deporte marca también una fuerte presencia de los requerimientos de una sociedad donde valores como vida sana se ligan a prácticas deportivas que traen aparejada conflictos donde el abogado/da no pueden estar ajenos.

En menor medida, la Universidad de La Matanza también incluye junto a la tradicional formación para la Magistratura algunas formaciones ligadas a la complejización de las organizaciones formales como la de gobernabilidad. La oferta de Maestría de la Universidad de Mar del Plata es escasa pero está dirigida a realizar una revisión crítica de la formación en la dogmática penal incluyendo criminología y sociología jurídico penal en futuros trabajos será interesante analizar la bibliografía y los programas para ver si efectivamente se produce una formación tendiente a revisar la fuerte legitimación que en el grado aún posee la dogmática jurídico-penal.

La mayoría de las Maestrías de la UNGSAM incluyen la consideración de los derechos humanos como parte de la formación, habrá que observar si en el dictado de las diferentes asignaturas estos derechos están presentes con la fuerza que aparecen en el título de las mismas, ese aná-

lisis excede los objetivos de este trabajo.

Por último, la Universidad Nacional del Sur hasta el momento ofrece un posgrado que desde el título del mismo sugiere un apego a un derecho más conservador, habrá que estar atentos a nuevas presentaciones para observar si las mismas conservan dicho perfil o van sumando ofertas más amplias desde el punto de vista ideológico.

Cabe comentar también que es notable la ausencia de posgrados que reflejen la consideración de cuestiones referidas a revisión histórica de la creación del derecho.

De las 16 Especializaciones que ofrece la FCJyS, 9 de sus directores son varones y 7 mujeres; de las 8 maestrías, 5 de sus directores son varones y 3 mujeres y los dos doctorados están a cargo de varones. Es decir, que al igual que ocurre en el resto del ámbito público a medida que el cargo es más alto, la preponderancia masculina es mayor y, como hemos visto en la Introducción de este libro, en la planta de profesores de esta unidad académica se repite igual situación respecto de profesores y profesoras.

El posgrado en la FCJyS de la UNLP: su surgimiento y expansión

Como parte de la expansión de la educación superior se crea a mediados de los 90, la Secretaría de Posgrado (ver más abajo cuadro N° 3). Sin embargo, con anterioridad se les asignaron funciones de posgrado a Pedro Bertolino (1984-1989) y Sara Cánepa (1989-1992) ⁸.

Desde el punto de vista de la gestión institucional, se destacan dos hechos históricos relevantes: la reglamentación de las carreras de posgrado en el período del decano normalizador Humberto Quiroga Lavié ⁹ y durante el decanato de Pablo Reca ¹⁰, nace un área dentro de la Secretaría de Extensión Universitaria y Planificación ¹¹ que se ocupará de las Especializaciones y Maestrías.

8· Desde ese momento hasta la actualidad, sólo tres de los ocho secretarios al asumir el cargo tenían el título de Doctor y tres de los Secretarios no poseían especialización de posgrado en las primeras gestiones, uno no tenía cargo docente en la Facultad y seis de los ocho secretarios de posgrado fueron mujeres.

9· A través de la Resolución N° 26 del 26 de noviembre de 1984.

10· A través de la Resolución 180 del 29 de agosto de 1991.

11· Resuelve: 1º Facúltase a la Sra. Secretaria de Extensión Universitaria a incluir en los futuros Convenios o Acuerdos para realizar Maestrías, Especializaciones, a cargo de la Abog. Sara Irma Cánepa.

A comienzos de la década de los 90, la gestión institucional de la Unidad Académica estaba poco diferenciada y eso se visualizaba en los pocos cargos que comprendía el nivel ejecutivo:

lo que estoy diciendo es que solamente tres personas, dejando de lado el Consejo Académico. Porque digo tres personas no para sobreactuar en definitiva el rol que cabía sobre ellos, para decir que no había niveles de secretarías porque el desarrollo de los respectivos ámbitos de aplicación era muy embrionario (Ex decano).

La emergencia del área de gestión de postgrados a mediados de los 90 muestra claramente, en palabras de una protagonista, las incertidumbres de esos pasos iniciales:

Era un “Protoposgrado”, en ese momento no existía un buen Posgrado, se estaba armando, por lo menos acá, en el país. Entonces, ahí si va como Secretario de Posgrado a la Universidad, Consani. Consani tomó una buenísima costumbre: hacer una reunión con todos los Secretarios, una reunión cada 15 días en Universidad, entonces ahí, los que sabían... porque había Facultades que sí sabían lo que era un Posgrado, nos juntábamos, y ahí más o menos organizamos Posgrado. Se empezaron a crear algunas carreras, de maestrías y doctorados. Doctorado estuvo suspendido por casi diez años (Ex funcionaria de postgrado).

Cuadro Nº 3: Listado de sucesión histórica de la gestión del postgrado en la FCJyS – UNLP.

Decanos	Secretarios de Posgrados	Designación	Número de Resolución
Marafuschi, Miguel Angel	Lapalma, María Monserrat	22/5/1995	069
	López, María Teresa	29/19/1996	268
Berizonce, Roberto Omar	López, María Teresa	16/5/2001	071
Botassi, Carlos Alfredo	Lavigne, Roberto Horacio	27/05/2004	091
	Podrez Yaniz, Haydée Sabina	21/3/2005	024

Gómez, Hernán Rodolfo	Pérez Cassini, Ana Lía	29/8/2007	279
	Echevesti, Carlos Alberto	13/3/2008	037
	Salvioli, Fabián Omar	06/7/2010	165
	Calá, Laura Alejandra	03/07/2013	122

Fuente: cuadro de elaboración propia en base a las resoluciones de designación.

A lo largo de las distintas gestiones académicas se asiste a un crecimiento sostenido de los posgrados. Como se ve en el Cuadro N° 4, la FCJyS ofrece en este momento dos Doctorados, siete Maestrías y dieciséis Especializaciones.

Cuadro N° 4: Tipo de carreras de postgrado en la FCJyS-UNLP.

Tipo	Nombre de la Carrera
Especializaciones	Derecho de la Integración Latinoamericana
	Derecho Administrativo
	Ciencias Políticas
	Abogados del Estado
	Derecho de Familia
	Derecho Penal
	Derecho Civil
	Derecho Social (del Trabajo y la Previsión)
	Documentación y Registración Inmobiliaria
	Actividad Jurisdiccional, Administración de Juzgados y Tribunales Colegiados
	Derecho Empresario.
	Abordaje de las violencias interpersonales y de género
	Problemáticas de la Infancia
	Propiedad Intelectual
	Derecho Ambiental
	Derecho Aduanero
Derecho Constitucional	

Maestrías	Ciencias Políticas
	Relaciones Internacionales
	Bioética Jurídica
	Integración Latinoamericana
	Sociología Jurídica
	Derechos Humanos
	Inteligencia Estratégica Nacional Siglo XXI
Doctorados	Ciencias Jurídicas ¹
	Relaciones Internacionales ²

Fuente: Revista Postgrado Nº1. Publicación de la Secretaría de Posgrado de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales-UNLP. La Plata, Octubre de 2013.

¹ Aprobado por Resolución del H.C.A. Nro. 032/98.

² Aprobado por Resolución del H.C.A. Nro. 126 del año 2004; y por Resolución del Consejo Superior Nro. 14/04 del año 2004.

En el caso de la FCJyS, desde la creación de estos posgrados en la época de la normalización hasta la fecha, ha aumentado considerablemente la cantidad y variedad de oferta, respondiendo su creación a iniciativas de algunos docentes y/o institutos, coincidiendo muchos de ellos en la necesidad de agregar contenidos no incluidos en el grado. A la fecha, 21 posgrados existentes están categorizados (algunos se han presentado a la última convocatoria pero aún no están los resultados definitivos).

En cuanto a la oferta disponible, cabe resaltar que la Facultad ha optado por un modelo que, aún teniendo Doctorados y Maestrías, sobresale el fuerte desarrollo de las Especializaciones.

Las especializaciones son orientaciones profesionales destinadas fundamentalmente a los propios graduados, en sus distintos ámbitos de actuación laboral. Por ello, la gran mayoría de las actividades de posgrado son disciplinarias, siendo todavía muy bajo el número de ofertas organizadas alrededor de temáticas/problemáticas, que requieren articulación de diferentes disciplinas. Este carácter, en concordancia con el perfil profesional de la carrera de grado, reproduce la matriz identitaria de la carrera de grado.

Sí, y además otra cosa, vos vas con una maestría y te felicitan, pero eso es para la academia, son títulos académicos, tanto la maestría como el doctorado. Vos vas con una especialización y la ponés en tu estudio ("soy

especialista”) o vas a los concursos, y eso te mejora la puntuación. En cambio si vas con una maestría, por ejemplo en ciencias políticas o en relaciones internacionales, o en sociología jurídica, y los tipos te dicen: “¿y?”. Por eso ahora a las maestrías, en general, las orientan, y el Ministerio ha permitido que tengan un doble perfil: profesional y académico (Ex funcionaria de Postgrado).

Como vemos, la Facultad no ha estado ajena a los procesos de expansión y diversificación en curso, de hecho, participa del exponencial crecimiento de los posgrados a nivel nacional y latinoamericano, pero independientemente de ello, al interior de la FCJyS, el desarrollo de los posgrados tuvo su propia lógica de crecimiento al estar ligado a otras expansiones que se dieron al interior de la propia institución. Sin embargo, la existencia de lógicas propias no supone que hayan sido producto de la planificación en función de la elaboración de una política tendiente a la formación para las diferentes inserciones laborales ni tampoco de una planificación conjuntamente con la administración pública y/o administración judicial.

Así lo vemos durante la entrevista a un ex Secretario de posgrado cuando se le pregunta por cuáles fueron las lógicas que considera estuvieron presentes en la creación de la oferta y responde:

Quizás no ha existido hasta ahora un análisis de las necesidades en materias de posgrados a los efectos de la creación de carreras, sino que más bien ha tenido que ver con iniciativas personales, de direcciones de institutos, o de docentes de la casa que han traído la idea de crear una carrera, pero no hubo un pensamiento estratégico en ese sentido” (Ex Secretario de Postgrado) y agrega: “Ninguna, absolutamente ninguna. Las carreras que se han creado, otra vez, han correspondido a iniciativas individuales de docentes de la casa o de directores de institutos que han hecho esa proposición a las autoridades. Creo que, en las distintas épocas, lo que ha existido también es un cierto manejo político de eso, es decir, algunas iniciativas funcionaron y fueron rápido, otras no tuvieron mayor acogida, y eso solo, sólo ha respondido a consideraciones políticas históricas de amiguismos o no adentro de la Facultad.

En una clave interpretativa general de los procesos sociales basadas en N. Elías (1987), no son racionales ni planificados, no son un estado, sino que son siempre inacabados y abiertos. Así, el modelo de procesos

que construye el sociólogo alemán contiene un movimiento dialéctico entre los cambios sociales intencionados y no intencionados. En este sentido, mantenemos la categoría de procesos generales, pero intentamos comprenderla en el marco de las lógicas institucionales.

Las dimensiones institucionales específicas

Las dimensiones institucionales que especifican el crecimiento de los posgrados en la FCJyS, a nuestro entender, están dadas por tres cuestiones: a) el crecimiento de los Institutos de Investigación, b) la configuración de un campo académico y c) la adopción de temas emergentes no integrados en la formación de grado. Estas tres cuestiones guardan relación con estos cambios intencionados y no intencionados a los que aludimos en el párrafo anterior.

Los Institutos fueron históricamente el reservorio de la investigación en la Facultad, aún mucho antes de que existieran políticas institucionales explícitas al respecto que se concretan con la creación de la Secretaría de investigación a partir de 1995. Los Institutos fueron la forma institucional en que se propagó la investigación, incluyendo los trabajos académicos que dieron origen a legislación pública. La FCJyS cuenta hoy con 15 Institutos y dos Grupos de Investigación. La mayoría de los Institutos tiene algún sistema de posgrado que depende del mismo y que contribuye al desarrollo de sus objetivos. Algunos cuentan con convenios con Universidades extranjeras y reúnen Especialización y Maestría.

Como hemos visto, los Institutos han sido motores de los postgrados, sin embargo, en la opinión de una funcionaria, se devela el carácter individual que hay detrás de ellos.

Es cierto que con el tiempo uno descubre que muchas carreras se originaron desde los Institutos. Pero esta y es una opinión personal y puedo estar equivocada, por supuesto, pero creo que no es por los Institutos, sino que muchas carreras se originan por iniciativas individuales, con nombre y apellido, y después sigue siéndolo, lo que inhibe la articulación. (Funcionaria Posgrado).

La vinculación entre Institutos y postgrados tuvo dificultades específicas, por ejemplo, en los comienzos estuvo atravesada por la cuestión

de la gestión y el cobro de los aranceles, con directores que no querían asumir estos aspectos de la gestión.

Yo me acuerdo de XX, por ejemplo, que venía de tener reuniones: “XX, usted tiene que poner, el alumno que no esté pago, no puede venir”, “No, pero yo no tengo nada que ver! ”. Renunció a la Dirección. Porque un poco había la idea de que las carreras de Posgrado la creaban los Institutos, no estaba bien definida esa cuestión (Ex Secretaria de Postgrado).

No obstante, los Institutos asumieron sus tareas para la gestión del postgrado, en vinculación directa con el área a nivel institucional:

¿Cuáles son las carreras que menor vinculación tienen con la Facultad? Aquellas que precisamente el director de la carrera no es el director del Instituto (Secretaria de Postgrado).

Por otro lado, el posgrado se relaciona con la profesionalización del campo académico. El Programa de Incentivos influyó decididamente en la profesionalización académica de una parte del profesorado de la carrera de Abogacía, aquella vinculada a las disciplinas sociológicas y al Derecho Público (hemos desarrollado este punto en otro trabajo). Sin embargo, encontramos otro sector, más vinculado a las materias codificadas que continúa con la matriz académica tradicional. Esto habla de la generación de una fragmentación de tipo específica, diferente a la de otras carreras donde se encuentran diferenciaciones del tipo “alto y bajo clero”, en este caso, los tradicionales son los que tienen mayor peso curricular y por lo tanto, fueron los primeros en lograr Especializaciones para su área de conocimiento, al mismo tiempo que tienen mayor peso en la resistencia al cambio curricular. La fragmentación y el crecimiento desigual podría ser una de las razones de las dificultades que aún hoy tiene la institución para producir cambios en su currícula, es decir freno a las reformas y las innovaciones y hoy más que nunca, algunas innovaciones se escapan por la vía de la expansión al posgrado (González y Marano, 2009).

Respecto del acceso a los posgrados de la planta docente, podemos señalar que han accedido pocos profesionales al doctorado y en general, han sido provenientes de las materias llamadas troncales o más representativas de la dogmática jurídica; recién en los últimos años, a consecuencia del desarrollo del Programa de Incentivos han accedido al docto-

rado mayor cantidad de profesores de materias no dogmáticas.

La formación de posgrado entre los profesores no se verifica plenamente en la FCJyS, donde muchos docentes aún titulares no poseen el título mínimo de posgrado (Especialización), lo que corrobora nuestras afirmaciones acerca de que el campo académico ha sido afectado sólo parcialmente por las políticas de los 90 en cuanto a la profesionalización académica. En cambio, se puede encontrar mayor dinamismo entre los profesores jóvenes que planifican sus posgrados a desarrollar, apenas graduados.

Sin embargo, el posgrado ha sido un campo principal para la categoría de nuevos actores académicos -los docentes-investigadores- que se mostraron interesados por el posgrado como fuente de legitimación académica, ya que necesitan de sus credenciales para su propia validación, así como la apertura de nuevo “nichos” de desempeño académicos.

La expansión de los posgrados repercute en el campo académico y en las dinámicas de profesionalización, ya que se genera una vía regia para la obtención de méritos, que desplazan el interés de la enseñanza del grado hacia el posgrado, de los profesores con mayor formación o en vías de consolidación de sus respectivas carreras académicas. Es posible visualizar también el fenómeno que se conjugó con la mercantilización de la educación a través de la cantidad y variedad de ofertas de posgrados que pueden dictar aquellos docentes que convierten la docencia en su profesión y que los obliga a convertirse en docentes itinerantes y/o en los últimos años especialistas en cursos y posgrados a distancia.

En tercer lugar, los temas emergentes que no son contemplados en la formación de grado también se han constituido en un factor inductor del posgrado, de este modo, se desplazan a la formación de posgrado y proporcionalmente, le permite tener gran cantidad de estudiantes. Esto se ha dado con fuerza en las Maestrías, así, por ejemplo, han crecido con mayor presencia de estudiantes en función de aquellos temas que aún con la reforma de la constitución nacional de 1994, no han podido ser incorporados en la currícula, como lo demuestra la cantidad de estudiantes que tiene la Maestría en Derechos Humanos ¹².

El plan de estudios vigente para la carrera de Abogacía en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de la Plata

12· La Maestría en Derechos Humanos fue creada en marzo de 2004. Es decir, que ya han egresado de la misma 3 cohortes de alrededor de 30 alumnos, lo que no significa que todos hayan obtenido el título de Magister.

fue formulado en 1953 sobre la base del que en ese momento regía en la Universidad de Buenos Aires. Desde 1953 hasta la actualidad se han realizado algunas modificaciones a ese plan, sin alterar su estructura básica. La reforma implementada en la década de los 80, consistió básicamente en la incorporación de algunas materias, pero no cambió básicamente el modelo profesionalista ni el perfil hegemónico de formación en el que prima la visión de un profesional orientado a modelos clásicos y a determinadas prácticas profesionales vinculadas al abogado litigante, al profesional liberal. No ha habido en los últimos 25 años un cambio curricular por lo que se comprende que la emergencia de temas nuevos del campo del Derecho se derivan hacia el posgrado, consolidando las lógicas de diferenciación educativa conocidas como “fuga hacia adelante” de los conocimientos socialmente (en este caso, profesionalmente) significativos.

Cabe aclarar que durante los últimos años se iniciaron varios procesos tendientes a la reforma del plan de estudios, los mismos comenzaron con la presentación por parte del Decano Roberto Berizonce de un proyecto de reforma elaborado por una Comisión, proyecto resistido fundamentalmente por los/as docentes cuyas materias dejaban de ser obligatorias. En septiembre de 2013 fue aprobado el nuevo Plan de estudio (Decano Hernán Gómez) que será implementado luego de la aprobación de las instancias superiores Universidad y Ministerio.

Los desafíos actuales en la gestión de los postgrados

a) La influencia de la internacionalización

Las tendencias y políticas de internacionalización de la educación superior universitaria plantean un escenario de nuevos interrogantes y desafíos a la gestión de los postgrados. Se trata de un tema de agenda en las discusiones públicas y académicas acerca de la realidad de la educación superior en Latinoamérica y, en particular, acerca de los procesos de expansión de la educación superior universitaria. La importancia que está adquiriendo este tema ha sido expresada en las recientes Cumbres Regionales y Mundiales ¹³ y coloca la discusión ante la emergencia de un fenómeno que tiende a la resignificación de las instituciones de educa-

13- Primera Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. UNESCO. La Habana, Cuba. 1996. Conferencia Mundial de Educación Superior. UNESCO- París. 1998. Conferencia Mundial sobre Educación Superior. 2009. UNESCO-París. 2009.

ción superior aún cuando la región, con diferencias más o menos sustantivas entre países, todavía presenta bajos indicadores de desarrollo educacional en comparación con los países industrializados y persisten problemas de magnitud considerable como la concentración de matriculas en pocos países y en áreas específicas de conocimiento, la distribución desigual de investigadores y el avance descontrolado del sector privado (Didriksson, 2008).

Con todo, la internacionalización aparecería en la agenda de las discusiones públicas y académicas como vía regia para afrontar desde la educación superior las posibilidades y desafíos que plantea la globalización. “Es tanto un objetivo como un proceso, que permite que las instituciones de educación superior logren una mayor presencia y visibilidad internacional que le permita aprovechar los beneficios que están presentes en el exterior” (Didou, 2008. p.187).

Beneitone (2008) entiende que la internacionalización de la educación superior es una combinación de procesos que, entre otros, comprende la movilidad tanto de investigadores, profesores, administrativos y estudiantes, como la conformación de redes de relaciones y programas institucionales, interdepartamentales, interuniversidades, interfacultades, tanto bilaterales como multilaterales. Otro factor es la internacionalización del currículo como una de las tareas más complejas de estos procesos, dadas las implicaciones institucionales que tiene¹⁴.

Los desafíos más significativos para la gestión de los posgrados en este escenario estarán dados por la tensión frente a las lógicas mercantilistas de internacionalización y las alternativas que consideran la posibilidad de emprender otros tipos de cooperación e integración, tales como los convenios de intercambio académico entre universidades bajo una lógica paritaria, la conformación de bloques regionales y subregionales, entre otras modalidades. El interrogante queda planteado y para futuros trabajos que se orienten a indagar en qué medida la gestión de los posgrados en educación jurídica se orientan con el propósito de utilizar la internacionalización en clave solidaria y cooperativa, para resolver problemas internos como para reducir brechas de desarrollo.

14· Cabe señalar que otra arista, de connotación negativa, de los procesos de internacionalización de la educación superior es la denominada “fuga de cerebros”. Didou, S y Etienne, G (eds.) (2009). Fuga de cerebros, movilidad académica, redes científicas. Perspectivas latinoamericanas. México: IESALC-CINVESTAV – IRD.

b) La gestión académica: problemas y desafíos

En términos generales, aún queda por profundizar y profesionalizar la política institucional referida a este tema. Como lo ha descripto claramente un Ex Secretario de Postgrado la gestión tiene una impronta artesanal:

Ahora creo que el Posgrado sigue siendo de manera artesanal. Todavía el Posgrado nuestro es una suerte de almacén, que debería tener otra dimensión, pero para tener otra dimensión se necesita terminar con abordajes efectivamente artesanales, esto es, se necesita infraestructura, se necesitan aulas efectivamente adecuadas, se necesitan una gran cantidad de aulas, hoy por hoy tenemos seis aulas (!) de Posgrado para casi 30 cursos y carreras que se están dictando, y la oferta de posgrado generalmente se lleva adelante a la tarde, después de las 4 de la tarde. Entonces: ¿cómo hacés?! O sea vos tenés una pequeña estructura para esa cuestión. El crecimiento, la identificación de necesidades de Posgrado y la creación de oferta de Posgrado, tienen que tener atrás una sustentación material... efectiva. La otra cuestión tiene que ver con el personal que trabaja efectivamente en Posgrado, hay pocas personas para la administración de casi 30 cursos y carreras... Es difícil...

Asimismo, delinearemos algunas problemáticas particulares en torno a las propuestas ofrecidas. Se puede observar falta de articulación entre el grado y el posgrado, un problema bastante extendido a nivel universitario, que se visualiza tanto en la determinación de la oferta de carreras de posgrado como en cierto reclamo de parte de los/as estudiantes por la repetición de contenidos de la formación de grado.

Sin embargo, encontramos que la misma problemática de la articulación requeriría definiciones y acuerdos, no darla como una categoría dada. La articulación entre los dos niveles puede complejizarse entendida desde la especificidad del postgrado, que en ocasiones se requiere retomar temas dados en el grado, en confrontación con una mirada centrada en la supuesta reiteración de contenidos:

No creo que se pueda dar una respuesta general. Lo que sí observo...es que uno da clases en el postgrado y se da cuenta que tiene que volver a los efectos de fijar un lenguaje común en el análisis de los temas. Eso sí lo noto y porqué: porque hay una enorme heterogeneidad en el alumno del postgrado. Hay alumnos que se recibieron el año pasado...y aquellos que deciden tomar un postgrado a cierta altura de su desarrollo profesional

y que cuando vos tenés una conformación tan despareja en el grupo, es muy probable que tengas que volver a refrescar. Secretaria de Posgrado

En el ámbito de la gestión, en la faz de regulación, se muestran ciertas debilidades claras en cuanto a la inexistencia de algunas reglamentaciones básicas sobre carreras de posgrado, tesis y trabajos finales integrales, y aún no existe un seguimiento de los egresados/as, que aportaría importantes insumos para la evaluación de los mismos.

Por otra parte, si bien la institución ha firmado convenios marcos con diferentes instituciones públicas, aún no son utilizados por la mayoría de los Directores de las carreras de posgrado para las tutorías y pasantías que luego son requeridas al momento de la acreditación de las carreras.

Asimismo, han surgido preocupaciones particulares. A diferencia de la oferta de grado, la conservación y ampliación de la matrícula se convierte en un problema. Mientras que el ingreso a la carrera de grado es muy amplio (una media de inscripción anual de 2.500 estudiantes) en la oferta de posgrado han surgido problemas relativos a la baja inscripción en algunos casos. A esta situación, en parte, contribuyen las dificultades en la situación laboral de lxs graduadxs, siendo las becas escasas y de poca difusión masiva.

La baja de matrícula puede convertirse en un obstáculo insostenible para la reproducción de la oferta y del propio campo de trabajo de los profesores, a ella asociada. Cuestiones como la difusión y la búsqueda de inscriptos entre graduados/as de otras Facultades se tornan en estrategias nuevas en una Facultad endogámica. Los posgrados que tienen mayor dificultad para mantener la matrícula son aquellos que están ligados a las asignaturas llamadas periféricas que no abordan centralmente en su currícula la “dogmática jurídica” y lo hacen desde una postura crítica, que considera al Derecho no solamente como conjunto dogmático de normas vigentes, sino como fenómeno jurídico. Así, en el postgrado se está reproduciendo la situación hegemónica de los sectores ligados a la dogmática.

Tanto la gestión de los posgrados como los nuevos problemas académicos ameritan una profundización en términos de investigación que posibilite adentrarse en el pleno desarrollo del posgrado como política institucional y como propuesta formativa.

Consideraciones finales

Gran parte de las críticas y formas de resistencias al neoliberalismo hacen hincapié en el avance ortodoxo del mercado sobre las distintas funciones regulatorias y redistributivas asignadas al, aparentemente eclipsado, Estado de Bienestar. Estas tesis han llevado a esgrimir un orden discursivo que añora el retorno de los mecanismos de tal regulación, responsables de asegurar una sociedad más inclusiva. La universidad participa plenamente de estas lógicas de mercado a través de otras formas de expansión y de recaudación de fondos, por ejemplo, con los posgrados.

Los posgrados de la FCJyS, desde la década del 90 a la actualidad, han crecido notablemente, dotando de recursos a la Facultad; también aportando una variedad de ofertas para la preparación del ejercicio libre en las diferentes especialidades y para el docente-investigador.

La mayoría de las carreras de posgrado, que se han creado a partir del regreso a la democracia han estado vinculadas con los Institutos de investigación. Sin embargo, algunas han surgido de los grupos más tradicionales que están consolidados con el ejercicio profesional y que ligan “magistratura” con “especialización para el ejercicio de la misma” y por lo tanto “garantizan” que los/as egresados/as puedan utilizar sus certificaciones para el ingreso y/o ascenso en la administración de justicia.

La gestión de esta área a nivel institucional se ha visto condicionada por la fuerte presencia de algunos/as directores de institutos que les imprimen a sus posgrados su propia impronta y que ha llevado a la persistencia de un gran poder de decisión y autonomía, combinado por la falta de una política sistemática de posgrado delineada por las sucesivas gestiones.

Asimismo, se vislumbran algunas problemáticas respecto de la articulación con la formación de grado, por ejemplo, el mantenimiento en el posgrado de algunas prácticas que reproducen un esquema de formación de similares características al grado.

Entre las reflexiones que abren campos para mirar podemos detenernos como primer punto en la matrícula, la mayor concentración de estudiantes se encuentran en las Especializaciones para certificar laboralmente en el ejercicio profesional, es decir que el posgrado replica la formación profesionalista que tiene la enseñanza de grado, pero que se cruza con los intereses académicos de una parte de los/as docentes que enseñan en el nivel cuaternario que persiguen credenciales y status para

sus carreras académicas.

En este contexto nos preguntamos por los perfiles de los/as estudiantes, capacidades, expectativas y necesidades que presentan. Asimismo, problematizamos la articulación con la formación de grado y su misma actualización, en la medida que se derivan al posgrado los temas nuevos, también cabe preguntarse por la calidad de los procesos de enseñanza y qué aprendizajes están construyendo los/as estudiantes de posgrado. Consideramos que estas cuestiones nos interpelan para abordar conceptual y metodológicamente líneas de investigación en tales sentidos.

Uno de los temas a discutir en esta etapa de formación serían los contenidos y enfoques a enseñar, si debemos seguir enseñando a estudiar los clásicos; las últimas producciones; lo más novedoso o la deuda pendiente de la educación superior es cómo enseñamos a pensar en el contexto de estas democracias débiles.

El objetivo, como afirma Subirats (2012), no es tanto ganar cientificidad, sino más bien ganar en capacidad de entender y explicar. Necesitamos desbordar los límites de las ciencias sociales constituidas como espacios blindados, con metodologías que pretenden ser completas y autosuficientes; cuando cada vez más los problemas son multidimensionales y cada vez más son susceptibles de ser confinados en las estrecheces disciplinares.

La otra pregunta que nos obliga a seguir poniendo la lupa en el posgrado tiene que ver con cuáles son los mecanismos a implementar para que esta sea la instancia de producción de nuevo conocimiento, si es suficiente con que los/as estudiantes de posgrado adquieran cada vez más habilidades metodológicas y si la cada vez mayor escolarización de Maestrías y Doctorados con clases magistrales contribuye a la generación de nuevo conocimiento científico.

Estos interrogantes quedan pendientes para seguir indagando acerca de qué perfil de egresado/a de posgrado tenemos y qué perfil deseamos en este contexto de expansión ya que los posgrados no están escindidos del orden social y económico.

El desafío es estructural. Se trata de definir si, al igual que en los sistemas educativos más avanzados, la enseñanza de posgrado debe ser colocada en el centro del proceso de formación superior, lo cual implicaría realizar profundas alteraciones del sistema de enseñanza superior.

Sin caer en los errores de concepciones elitistas que aislaron en su

momento la investigación de la docencia, consideramos que la enseñanza de posgrado debe ser un eslabón decisivo para retomar las mejores tradiciones científicas nacionales e internacionales, de modo de convertir a las universidades en el eje de la formación y posgraduación de científicos y profesionales de alto nivel en el país. La pregunta es, entonces, cómo contribuir a una educación superior no aislada de los procesos políticos, económicos y culturales.

Bibliografía

- Barsky, O., Sigal y Dávila, M. (2004). "Las carreras de posgrado en la Argentina" en *Los desafíos de la Universidad Argentina*. Universidad de Belgrano. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Barsky, O. (s/d). "Reflexiones sobre los posgrados universitarios en la Argentina" en *La Universidad. Boletín Informativo de la SPU*. Ministerio de Educación, Bs. As.
- Cardinaux, N y González, M. (2010). "El plan de estudios: consensos positivos y negativos sobre su reforma" en González, M. y Cardinaux, N. *La Facultad: sus actores y sus prácticas*. FCJyS- UNLP.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: FCE.
- Chiroleau, A. y Iazetta, O. (2005). "La reforma de la Educación Superior como capítulo de la reforma del Estado. Peculiaridades y trazos comunes" en Rinesi, E., Soprano, G. y C. Suasnábar. *Universidad, reformas y desafíos*. Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires: Prometeo.
- De la Fare, M. (2009). "La expansión de carreras de postgrado en Argentina en los grandes campos de las ciencias humanas y sociales". Conferencia 27/03/2009 en el Congreso Extraordinario de CONADU. Disponible en web, consulta: 15/04/2013.
- Elías, N. (1987). *El proceso de la civilización: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- García Fanelli, A. Kent Serna, R. y otros (2000). *Entre la academia y el mercado. Posgrados en Ciencias Sociales y políticas públicas en Argentina y México*. México: ANUIES.
- Gentili, P. y Saforcada, F. (coord.) (2012). *Ciencias Sociales, Producción de conocimiento y formación de posgrado. Debates y perspectivas críticas*. Colección Red de Posgrados en Ciencias Sociales. Buenos Aires: CLACSO.
- González, M. y Marano, M. G. (2008). "La Facultad de Derecho entre la profesión y la investigación. Una mirada histórica sobre los modelos de formación jurídica" en *Anales. Revista de la Facultad de Cs. Js. y Ss. de la UNLP Año 5 N° 38*, La Plata.

- González, M. y Marano, M. G. (2009). "Un nuevo escenario para la enseñanza del Derecho". Ponencia en *X Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, UNC, 12-14/11/09.
- Jozami, A y Sánchez Martínez, E. (comp.) (2001). *Nuevas miradas sobre la universidad*. Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Jozami, A. y Sánchez Martínez, E. (comp.) (2001). *Estudiantes y profesionales en la Argentina*. Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Kennedy D. (2012). *La enseñanza del Derecho como forma de acción política*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Krotsch, P. (2002). *La universidad cautiva. Legados, marcas y horizontes* Ediciones Al Margen, La Plata.
- Lvovich, D. (2010). "Resultados e impactos de los programas de apoyo a la formación de posgrado en Argentina". En: Luchilo, L. (comp.) (2010). *Formación de posgrado en América Latina: políticas de apoyo, resultados e impactos*. Buenos Aires: Eudeba.
- Marano, M. G. (2007). "De eso no se habla. Expansión universitaria La apertura de sedes universitarias: políticas académicas y lógicas de mercado en la actual expansión universitaria argentina. El caso de la UNLP". Tesis de Maestría, FLACSO, Bs. As.
- Marquina, M., Mazzola, C. y Soprano, G. (comp.) (2009). *Políticas, instituciones y protagonistas de la universidad argentina* Buenos Aires: Prometeo.
- Neave, G., Vugth, F. (1993). *Prometeo encadenado: Estado y educación superior en Europa*, Gedisa, Barcelona.
- Palamidessi, M., Suasnábar, C. y Garza; D. (comp.) (2007). *Educación, conocimiento y política Argentina, 1983-2000*. Bs. As. Manantial.
- Pitlevnik, L. (comp.) (2012). *Universidad y conflictividad social. Aportes desde la enseñanza del derecho*. Buenos Aires: Didot.
- Ruiz, G.y Cardinaux, N. (comp.) (2010). *La autonomía universitaria: Definiciones Normativas y Jurisprudenciales en clave histórica y actual*. Facultad de Derecho de la U.B.A. Buenos Aires: Editorial La Ley.
- Suasnábar, C. (1999). "Resistencia, cambio y adaptación en las Universidades Nacionales" en Tiramonti, G., C. Suasnábar y V. Seoane. *Políticas de Modernización Universitaria*. Serie Estudios e Investigaciones Nº38. FHCE-UNLP; La Plata.
- Subirats, J. "Repensar la ciencia política, repensar las ciencias sociales en los nuevos escenarios. Efectos en los formatos de evaluación académica y de financiación de la investigación" en Gentili, P. y F. Safocarda (coord.). *Ciencias Sociales, producción de conocimiento y formación de posgrados. Debates y Perspectivas críticas*. CLACSO: Buenos Aires.
- Universidad de Buenos Aires -Facultad de Derecho. *Academia.Revista sobre enseñanza y Derecho*(2011). Año 9 Número 17. Buenos Aires: Rubinzal-Culzoni Editores.



Capítulo VIII

Las mujeres en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales

Andriola, Karina y Goga, Daniela

“...No puedo decir que la mujer universitaria es la mujer más contenta. Al tener una mente más abierta, ella entiende las condiciones de desigualdad entre los hombres y las mujeres, bajo el gobierno que las tolera...”

Susan B. Anthony

Introducción

En el presente capítulo indagamos acerca de la presencia de las mujeres en términos cuantitativos en el mundo tradicional e históricamente masculino del Derecho. Derecho que es enseñado en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata al año 2012-2013. Nuestra investigación constituye una actualización y un aporte a la realizada con el mismo objeto de estudio por González M. y Salanueva O. en el año 2005-6, reproducida en distintas Facultades del Derecho del país. A tal fin realizamos un estudio cuantitativo para visualizar su protagonismo en los diferentes actores sociales que participan en la vida universitaria y su interacción con las variadas funciones que tiene la universidad.

En el ámbito familiar, el proceso de sociabilización de las mujeres constituye uno de los pilares del patriarcado. En dicho proceso se las educa para ocupar espacios de subordinación en relación al hombre, encargándose de asuntos domésticos, privados y considerados de menor jerarquía. En tal sentido, se reservan a los hombres las posiciones de poder y la actuación en público, por lo cual buscamos explicar cómo es la división de roles en la Facultad como un ámbito público y cuál es su correlación con la división social, familiar y privada del trabajo.

Considerando la falta de producción de estadísticas de cara al nuevo plan de estudio, nos vimos en la necesidad de recurrir a las elaboradoras durante la primera parte del proyecto. A partir de dicha situación, solicitamos a distintas dependencias, especialmente aquellas que no

hacen publicidad de los datos, que nos brindaran información y/o nos confirmaran si la publicada estaba actualizada. En tal sentido, buscamos que la colaboración brindada por la Facultad elaborar nuestras propias estadísticas y en el caso de que fuera posible, realizar una comparación restringida con el conocimiento producido en la primera etapa del proyecto. Debemos recordar que ante falta de estadísticas, mucha de la información que obtuvimos estaba sin analizar, por lo que debimos llevar a cabo este análisis manualmente o mediante programas informáticos como Word o Excel ¹.

Para llevar a cabo esta investigación se ha recurrido a distintas fuentes de información. Entre ellas podemos mencionar a la página oficial de la UNLP y de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, sus áreas informativas, diversa bibliografía y se mantuvo contacto con directivos/as del Centro de Estudiantes de Derecho, y con personal no docente quienes nos han proveído de información “formal e informal”.

Como complemento se han presentado notas de carácter formal a distintos/as directivos/as de la Facultad y Universidad. En cuanto a la información estadística que fue solicitada a la Secretaria Académica, a la Encargada de Ingresos del Departamento de Alumnos, al Jefe de Departamento de Títulos, a la Prosecretaria de Asuntos Estudiantiles y a las secretarías de Postgrado, Extensión e Investigación. En tanto que en la Universidad fue solicitada a la Secretaría de la Especialización en Docencia Universitaria, a la de Asuntos Estudiantiles y a Presidencia.

Nuestra tarea estuvo marcada por diversos devenires metodológicos en los cuales la petición por nota de la información y la formalidad fueron recurrentemente exigidas. Devenires que nos obligaron a combinar técnicas para la recolección de información pública y difundida por medios informáticos y documentales, sumada a la producción de estadísticas por distintos organismos de la institución y por nosotras mismas. En dicha tarea encontramos que la generación de estadística y la publicación de sus resultados no es una práctica habitual, y en los casos que así se hace no existe discriminación por género, situación que no es propia de nuestra Universidad sino que también se repite en el “Anuario 2011 de Estadísticas Universitarias” en la Argentina producido por el Mi-

1: Agradecemos especialmente la colaboración de la Lic. en sociología y docente universitaria de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, y miembro del ICJ, Inés Berisso.

nisterio de Educación de la Nación ².

Luego de reunir toda la información obtenida, que distaba de la requerida, nos abocamos su análisis. Posteriormente elaboramos una explicación de ella, a ordenarla y distribuirla a lo largo del capítulo en función de su vinculación a las diferentes funciones de la Universidad y sus claustros. Para ello utilizaremos, de manera combinada información gráfica, tales como cuadros comparativos, gráficos de barra, con el fin de visualizar los datos más importantes, facilitando y ayudando a la comprensión de la misma y la explicación de algunos fenómenos.

Conforme a su Estatuto, la Universidad está compuesta por cuatro claustros: docentes, estudiantes, graduados/as y personal de apoyo. En nuestro relevo cuantitativo pretendemos mostrar cuál es la situación y el lugar que ocupa la mujer en los diversos claustros excluyendo, por las dificultades que nos plantea para el ingreso al campo de estudio, al claustro de graduados/as. Obstáculos que se originan en qué los/as graduados/as que no tiene relación con la Facultad ya que desempeñan parcialmente o totalmente sus tareas fuera ella y además es voluntaria su participación en el padrón electoral para constituirse como tal. Aquellos/as que se desempeñan como docentes con cargos tales como jefe/a de trabajo prácticos, auxiliares docentes o adscriptos/as, por su número y situación irregular en la mayoría de los casos (interinatos, cargos vencidos) constituyo otro de los principales obstáculos para relevar la información debido a la falta de información clara, completa y actualizada.

En relación al docente, hemos tenido en cuenta a los/as docentes titulares y adjuntos/as discriminando, su género, su dedicación y su distribución en cada espacio curricular o materia y incluyendo en dicho análisis a los/as docentes de postgrado. Siguiendo nuestra línea investigativa, indagamos a uno de los claustros menos estudiado, el personal de apoyo, discriminando en función de su categoría jerárquica y de las tareas que realizan, siempre y cuanto pertenezcan a la planta permanente y tengan derechos políticos. Debemos resaltar una dificultad en nuestro análisis respecto de este claustro, en donde existe una gran situación de irregularidad o precariedad laboral que nos impide obtener datos en relación al personal que tiene status de contratado, de becario/a o de pasante y que superan ampliamente en número y proporción a quienes

2. Disponible en <http://informacionpresupuestaria.siu.edu.ar/DocumentosSPU/Anuario%20de%20Estad%C3%ADsticas%20Universitarias%20-%20Argentina%202011.pdf> (19/02/2014)

figuran en los padrones.

En cuanto al claustro de estudiantes, nos focalizamos esencialmente en los/as estudiantes ingresantes y en los/as egresados/as. Hemos excluido deliberadamente al resto de estudiantes regulares e irregulares, pues la Facultad no cuenta con información certera sobre aquellos estudiantes que han dejado la carrera, más allá de su condición de regularidad. Aprobar por lo menos una materia del plan de estudios, resulta un derecho adquirido aunque posteriormente se abandone total o temporalmente a la misma, de lo cual la Institución no les solicita ningún tipo de información o manifestación y significa que tal estudiante “latente” no se encuentra excluido/a de los registros. Pese a la particular situación del claustro de estudiantes, también decidimos excluir a los/as estudiantes privados/as de la libertad, pues para analizar la situación del género nos vemos obligadas a cotejar los porcentajes que poseemos con la cantidad de personas privadas de la libertad en la Provincia de Buenos Aires, y su diferencia en función del género, lo cual requiere un análisis que excede a las posibilidades de este trabajo.

Nuestra investigación cruzó los datos correspondientes por claustro con las funciones de la universidad: la investigación, la docencia y la extensión. Es por ello, que interpelamos quiénes, en razón de su género, desempeñan cada función, haciendo especial hincapié en quienes ocupan funciones jerárquicas como profesores titulares, funcionarios políticos, administrativos, directores de institutos de investigación, clínicas, consultorios jurídicos gratuitos y observatorios.

El Derecho, el poder y el género en la educación jurídica en la FCJyS

Retomando los avances y los resultados del proyecto de investigación “Las violencias contra las mujeres: Los discursos en juego y el acceso a la justicia” y a modo de interconexión entre proyectos, utilizaremos algunas de las categorías teóricas allí construidas. Por ejemplo, y no resulta un dato menor, que la educación pre escolar, primaria y secundaria en nuestro país, histórica y actualmente, está prácticamente a cargo de las mujeres, como uno de los espacios legitimados por el patriarcado para ellas. Los porcentajes y las investigaciones indican que las mujeres superan a los 2/3 del total del personal, incluso en los cargos de mayor poder y encontrándose íntimamente relacionados con la función que a la mu-

jer en la formación, cuidado y control social de la niñez y la adolescencia. Situación que se puede ver confirmada por los porcentajes de mujeres que estudian carreras docentes en institutos terciarios y en la carrera universitaria de ciencias de la educación. ¿Se reproduce o invierte dicha proporción en la FCJyS?

Coincidimos con Faccio A. (2000: 19) que el

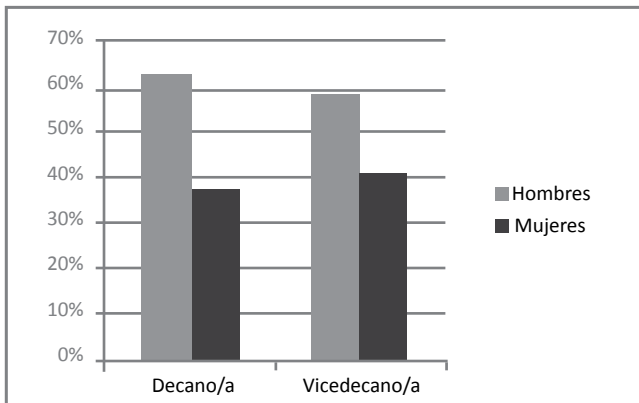
... Derecho ha desempeñado un rol importante en el mantenimiento y la reproducción de todas las desigualdades de género, y no solo jurídicas...". Un derecho que "...bajo la pretensión de objetividad y racionalidad, generalmente oculta diversas formas de dominación masculina y tiende a excluir las múltiples voces de las mujeres...

Descripción que puede ser confirmada por el trabajo de campo realizado por González M y Cardinaux N. (2009). Ellas demuestran que la educación jurídica en la FCJyS, es esencialmente dogmática, acrítica y que como lo señala Faccio A. (2000:15) "...tiene como modelo del sujeto de derecho y obligaciones al varón". Esto ubicado en una Facultad que histórica y actualmente se caracteriza por ser formadora de elites profesionales (Fucito F, 2000). Abogados/as que poseen un lugar privilegiado en el poder económico, político y social del país, y correlativamente, como poseedores del conocimiento jurídico, también lo son de un gran capital simbólico, cultura y social (Bourdieu P) frente al resto de la población.

La mayoría de las facultades de Derecho o Ciencias Jurídicas son conservadoras y constituyen un reducto de poder. Un testimonio, en el que se encuentra comprendida la FCJyS, son las características de los edificios, la época en que fueron construidos, ya que la carrera de Derecho suele ser prácticamente una de las más antiguas en las Universidades tradicional pública argentinas. Universidades públicas que por su época de fundación y ubicación en la parte central del territorio nacional -comprenden nuestro análisis la Universidad Nacional de Córdoba, Buenos Aires, Rosario, y la nuestra- funcionan en edificios históricos, imponentes y ubicados en el centro de importantes ciudades, resistiendo o postergando su mudanza a la periferia donde suelen concentrarse las ciudades universitarias. A su vez, podemos notar que como parte de ese conservadurismo, solamente una de las Facultades mencionadas, la UBA, hace pocos años tiene como Decana, previamente Vicedecana, a una mujer, la Dra. Mónica Pinto.

Los espacios de poder y la ubicación de las mujeres dentro o fuera de ellos, varían incluso dentro de las mismas Universidades. En el caso de la Universidad Nacional de La Plata, y como confirmación de que la FCJyS tiene con tintes conservadores, encontramos que nunca tuvo una decana o vicedecana mujer, pero si hubo mujeres ocupando cargos de menor jerarquía como secretarías o consejeras ante el Consejo Directivos. Esta situación no es igual en otras facultades de nuestra alta casa de estudio que está constituida por 17 Facultades.

De la totalidad de ellas sólo 6 tienen Decanas (Facultades de: Arquitectura y Urbanismo, Bellas Artes, Ciencias Exactas, Ciencias Naturales y Museo, Periodismo y Comunicación Social, Psicología), y 7 Vicedecanas (Facultades de: Bellas Artes, Ciencias Naturales y Museo, Humanidades y Ciencias de la Educación, Informática, Odontología, Psicología, Trabajo Social), no hay mujeres en las Facultades de: Ciencias Agrarias y Forestales, Ciencias Astronómicas y Geofísicas, Ciencias Económicas, Ciencias Jurídicas y Sociales, Ciencias Médicas, Ciencias Veterinarias e Ingeniería. En tal sentido, notamos que las mujeres en la actualidad universitaria platense, tiene un menor protagonismo en los cargos máximos de poder en cada Facultad, situación que se repite en la Universidad donde rector y vicerrector son hombres.



Cuadro de elaboración propia

Pero los/as integrantes de la comunidad universitaria, durante su formación o su trabajo dentro o fuera de la Institución, más allá del discurso y de la ley, ¿Son iguales? ¿Tienen la posibilidad de acceder a los mismos lugares de poder y a los diferentes tipos de capital? Y una vez que ac-

ceden ¿se comportan de la misma manera? Si bien son preguntas a las cuales no llegaremos a darles una respuesta por la amplitud y complejidad que representan y nos exceden, nos resultan fundamentales para plantearse a nuestro lector y tener otras herramientas e inquietudes en la lectura de nuestro capítulo, que pretende abrir una línea de investigación en base a la información relevada, apela para su comprensión conocer dimensiones y conceptos tales como género y patriarcado para ver cómo juegan dentro y fuera de la FCJyS.

Otras cuestiones que se suscitaron a lo largo de la investigación, fue en primer lugar, la de delimitar los conceptos “sexo y género”, ya que suelen usarse equivocadamente, y en segundo lugar definir que entendemos por “patriarcado”. En relación a la primera cuestión, Simone de Beauvoir (1949) fue la primera en hablar de género, planteando que las características biológicas consideradas femeninas son adquiridas por las mujeres mediante un proceso tanto individual como social, y que por lo tanto no son una derivación del sexo. Pero la gran y primer distinción entre “sexo” y “género” fue elaborada por las feministas entre la mitad de siglo y la década del 70, entendiéndose por “sexo” a las diferencias anatómicas y fisiológicas de los seres humanos, y por “género” a la elaboración cultural de los masculino y lo femenino.

La historiadora feminista Scott J (1996) introduce en este campo de debates nuevos elementos. Elementos que se centran en tres ideas troncales: a) el género es una construcción social de la diferencia sexual; b) es una forma primaria de las relaciones de poder; c) en tanto construcción de significados, está acotado por el contexto, la situación social y cultura de los sujetos de estudio y el tiempo histórico. El género y el poder están íntimamente relacionados, produciendo efectos como la jerarquización, las distinciones y las categorizaciones entre personas, y más aún cuando se analiza el ámbito académico y universitario, tal cual lo hemos visto reflejado en la FCJyS. De aquí surge la importancia de la perspectiva de género y su introducción en los sistemas axiológicos de la educación universitaria, tema que ampliaremos más adelante. Pero como podremos observar, esta idea deberá sortear muchas dificultades.

En relación a la cuestión de qué se entiende por “patriarcado” se suele encontrar varias acepciones a la palabra. La Real Academia Española lo define como “gobierno o autoridad del patriarca”, y como “organización social primitiva en que la autoridad es ejercida por un varón jefe de

cada familia, extendiéndose este poder a los parientes aun lejanos de un mismo linaje.” Desde las ciencias sociales, Faccio A (1999:23) define al patriarcado como un sistema que abala la dominación del hombre hacia la mujer, tomando como fundamento una supuesta inferioridad biológica de la misma. Además hace hincapié en su origen histórico: la Familia, en donde aquél que manda es el padre/esposo; y que las instituciones de la sociedad política y civil contribuyen de cierta forma a esta subordinación. Igualmente no descarta que haya mujeres que detenten cierto tipo de poder, pero es aquel que posee la madre respecto de los hijos/as.

Este supuesto de que la mujer, por sus condiciones biológicas, tiene y/o debe ser inferior al hombre, no es nuevo, viene de antaño, y se ha dado en casi todas las sociedades contemporáneas. Se ha tratado de dar por sentado que a la figura femenina solo le compete el ámbito privado y no el público, ya que éste está destinado y reservado exclusivamente para los hombres. Siguiendo dicha línea, aquellas mujeres que ostenten llegar a estos, deben “parecerse” a ellos, sorteando obstáculos muchos más complejos, o en su defecto tener una mayor capacitación. ¿La igualdad? ¿Se reproducen las afirmaciones previas en la FCJyS?

Los pilares de la Universidad y sus actores/as. Ingresantes y egresados

Porcentaje de mujeres en la población nacional, ingresantes y egresadas en Universidades Nacionales, Universidad Nacional de La Plata y Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales

	Mujeres	Porcentaje
Total de la población ¹ (Censo 2010)	20.593.330	51,3%
Ingresantes Educación universitaria pública a nivel nacional ² (2011)	233.821	56,6%
UNLP ³ (2011)	10.673	55,1%
FCJyS ⁴ (2012)	826	65%
Egresadas de la Educación universitaria Nacional(2011)	44.660	60.8 %
UNLP (2011)	3750	63,9%
FCJyS(2012/3) ⁵	310	57%

Cuadro de elaboración propia

¹ Fuente: Censo Nacional de población y desarrollo 2010 elaborado por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos .Disponible en <http://www.indec.mecon.ar/> (19/02/2014)

² Fuente: Anuario 2011 de Estadísticas universitarias <http://informacionpresupuestaria.siu.edu.ar/DocumentosSPU/Anuario%20de%20Estad%C3%ADsticas%20Universitarias%20-%20Argentina%202011.pdf> (19/02/2014)

³ Fuente: Anuario 2011 de Estadísticas universitarias <http://informacionpresupuestaria.siu.edu.ar/DocumentosSPU/Anuario%20de%20Estad%C3%ADsticas%20Universitarias%20-%20Argentina%202011.pdf> (19/02/2014)

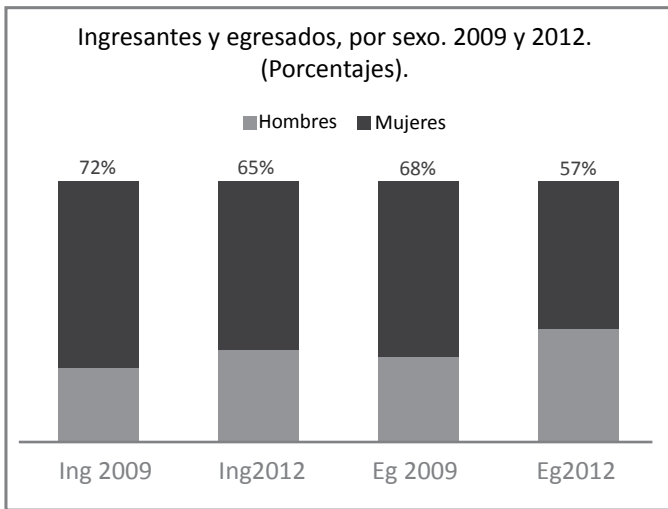
⁴ Información provista por la Oficina de Alumnos de la FCJyS UNLP, de fecha 18/12/2013

⁵ Información provista por la Oficina de Títulos de la FCJyS UNLP, de fecha 18/12/2013

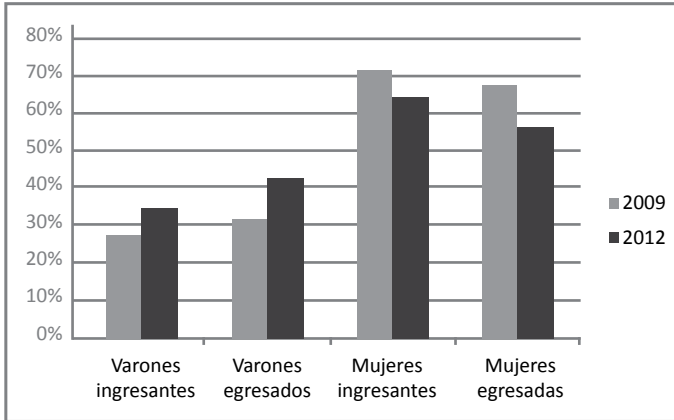
Comparación restringida entre el número y porcentaje de mujeres ingresantes y egresadas

	Mujeres Ingresantes	Porcentaje	Total	Mujeres Egresadas	Porcentaje	Total
2009	969	72%	1292	695	68 %	1029
2012	826	65%	1271	310	57%	545

Cuadros de elaboración propia



Cuadros de elaboración propia



Cuadros de elaboración propia

Notablemente el porcentaje de mujeres ingresantes y egresadas es superior al de los hombres en ambos años. Se podría pensar que la FCJyS posee esos tintes conservadores de los que ya hemos hablado, porque la gran mayoría de los/as estudiantes que concurren a ella o de los que se gradúan son varones, pero frente a estas estadísticas que acabamos de plasmar, podemos observar que esto no es así. Por lo tanto, podemos afirmar que el problema no está relacionado con el género predominante en cuanto estudiantes, sino que el problema es de otra índole. Y es muy probable que dicho problema lo encontremos en los principios rectores del patriarcado.

Que haya más mujeres ingresantes y egresadas, no garantiza que éstas puedan acceder a cargos jerárquicos similares o mayores que los que actualmente ocupan los hombres. Y aquí volvemos a hablar de aquel elemento que contribuye a que exista este tipo de desigualdad: el poder por el cual está regido el patriarcado, y se plasma en la subordinación de la mujer.

Atención social respecto de los/as Estudiantes de grado

Los/as estudiantes que se encuentran cursando la carrera cuentan con un sistema de apoyos brindados por la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, que varía según las necesidades de los/as mismos/as. El siguiente cuadro refleja cuáles son los tipos de apoyos brindados y quiénes son los beneficiarios, en cuanto al género:

	2012	Femenino	Masculino
Ayuda Económica	126	94	32
Jardín Materno Infantil	18	17	1
Inquilino/as	52	37	15
Discapacidad	9	5	4
Micro Urbano	44	31	13
Bicicleta Universitaria	9	5	4
Albergue Universitario	2	1	1
Tren Roca	6	4	2

Información suministrada por Pro Secretaria de Asuntos Estudiantiles-UNLP.

De los 8 tipos de becas que se otorgaron en 2012, vamos a concentrarnos en las 3 primeras (de ayuda económica, jardín materno infantil e inquilinos/as). Con respecto a la Beca de Ayuda Económica, notamos que la diferencia entre los/as beneficiarios/as, respecto de su sexo, es muy amplia, pues de la totalidad de alumnos/as que recibieron este tipo de beca, el 75% fueron mujeres. Esto nos invita a pensar que el género femenino tiene más dificultades de poder llevar a cabo sus estudios sin un sustento económico adicional, y que por ende, los hombres no sufren tanto esta situación, ideas similares se plantean González M. y Salanueva O (2010). En cuanto al tercer tipo de becas (Inquilinos), nos encontramos con un porcentaje de 71% de mujeres, volviendo a la idea que se planteaba al principio sobre las dificultades que deben sortear las mujeres a la hora de estudiar una carrera universitaria.

Con respecto al segundo tipo de becas (Jardín Materno Infantil), la diferencia es asombrosa, pues el 94% de los/as beneficiados/as fueron mujeres. Aquí la situación que se plantea es: ¿Por qué los hombres no solicitan este tipo de becas? Quizás la respuesta se encuentre en la estructura del patriarcado donde a la mujer se le asignan las responsabilidades de la vida privada o familiar entre las que se encuentra el cuidado de los hijos/as y en la que recibe una escasa colaboración o falta compromiso y ayuda de los varones. Es interesante lo que plantea Mac Kinnon C (2005: 173) quien plantea "...que se hará realidad la integración del feminismo en la enseñanza del Derecho....cuando también los varones usen la licencia por paternidad, sean secretarios y bibliotecarios como

las mujeres...”, o quizás más becas o prioridad como estudiante-padre.

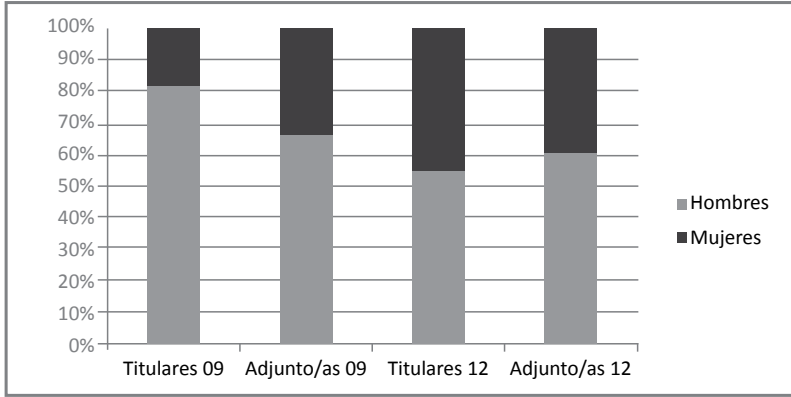
Ante los porcentajes expuestos nos planteamos los siguientes interrogantes como hipótesis enmarcadas en los roles que el patriarcado le asigna a hombres y mujeres ¿Los hombres sienten como algo deshonoroso presentarse a una beca de ayuda económica cuando se suponen que son quienes se proveen a ellos mismos y a su familia de sustento económico? ¿Prefieren o se ven obligados a salir al mercado laboral renunciando a estudiar o a ser estudiantes- trabajadores? ¿Las mujeres acuden a dichas becas porque en base a las desigualdades sociales que existen requiere de una mayor capacitación laboral respecto de los hombres para llegar a ganar idénticas sumas? Recordemos que el patriarcado considera al género masculino sujetos productores de riqueza por excelencia, signados a la actividad pública y productiva. En tal sentido resultaría coherente que cada estudiante varón, si no consiguiera el apoyo económico familiar, obtiene por sus propios medios solventar sus estudios, muchas veces relegando horas de descanso, rendimiento, horas dedicadas al estudio y/o duración de la carrera.

Docentes en el grado

Comparación restringida del porcentaje de mujeres profesoras titulares y adjuntas en los años 2009 y 2012

	Mujeres Profesoras titulares	Porcentaje	Total	Mujeres Profesoras adjuntas	Porcentaje	Total
2009	12	18 %	67	59	33%	179
2012	22	27 %	81	145	42%	348

Cuadros de elaboración propia



Cuadros de elaboración propia

En cuanto a las mujeres titulares encontramos que hay 14 materias en las cuales no tienen protagonismo (filosofía jurídica, sociología jurídica, derecho civil IV, derecho civil III, derecho civil I, administrativo I y II, derecho procesal penal, derecho penal I y II, derecho laboral, derecho internacional público, derecho público provincial y derecho romano). Observamos que en 9 materias (derecho comercial I y II, derecho civil II, finanzas y derecho financiero, derecho constitucional, derecho político, historia constitucional y sociología) por lo menos, de 3 cargos uno es ocupado por mujeres. Solo en 5 materias (navegación, derecho internacional privado, derecho procesal civil, minería y derecho agrario) la mitad de los/as docentes titulares son mujeres, porcentaje que se eleva a 2/3 en una sola materia (derecho de familia) y que solo en dos materias la totalidad de las docentes titulares son mujeres (derecho notarial y economía política).

En relación a las adjuntas podemos observar que sólo en una materia de la carrera, el porcentaje de mujeres es superior, pero por otro lado, también sólo en una de ellas, el porcentaje de varones lo es. Pero teniendo en cuenta la totalidad de adjuntos/as (350), las mujeres representan el 41,14% (144), es decir, menos de la mitad. En tal sentido en una sola cátedra (derechos reales) hay una sola mujer entre los adjuntos/as. Porcentajes que están en procesos de transformación debido a que en el año 2012 se hizo un llamado a concurso para múltiples cargo de docente titular y adjunto, algunos de los cuales ya fueron sustanciados y se encuentran firmes, por ejemplo en derechos reales son dos mujeres las

que ganaron el concurso de docente titular en las dos cátedras ³.

Lo que podemos resaltar de estas estadísticas es que en los cargos de menor jerarquía el total de mujeres y de hombres es similar; pero a medida que la jerarquía es superior, es notoria la diferencia que hay, pues, aquellos cargos superiores, en su mayoría son ocupados por hombres y qué nos lleva a preguntarnos como estuvieron compuestos los concursos de los cuales resultaron ganadores.

Estudiantes y docentes de Posgrado. Año 2012

En cuanto a los/as estudiantes de Posgrados, observamos que en 10 cursos, el porcentaje de mujeres es mayor al de varones. En dichos cursos las estudiantes superan el 61% (Doctorado en Ciencias Jurídicas, Doctorado en Relaciones Internacionales, Maestría en Relaciones Internacionales, Maestría en Ciencia Políticas, Maestría en Integración Latinoamericana, Especialización en Derecho de Familia, Especialización en Políticas de Integración, Especialización en Derecho Ambiental, Curso de Mediación y Taller Civil y Comercial). Por otro lado, en otros 10 cursos, el porcentaje de mujeres se sitúa entre el 40 y el 60% (Maestría en Derechos Humanos, Maestría en Bioética Jurídica, Especialización en Derecho Administrativo, Especialización en Derecho Civil, Especialización en Derecho Social, Especialización en Derecho Penal, Especialización en Derecho Empresario, Especialización en Violencia Interpersonal y de Género, Especialización en Documentación y Registración Inmobiliaria y Especialización en Derecho Aduanero). Solo en 2 cursos, el porcentaje de mujeres es inferior al 40% (Especialización en Abogados del Estado y Especialización en Derecho Constitucional).

Por otro lado, en cuanto a los/as docentes, el porcentaje de mujeres sólo supera el 50% en dos oportunidades –Especialización en Violencia y Curso de Mediación–, mientras que en la Maestría en Bioética Jurídica, el porcentaje de ellas es del 50%. El resto de las especializaciones, maestrías y cursos está, casi en su totalidad, a cargo del género masculino.

Aquí estamos en presencia de las dos caras de la misma moneda, pues, en aquellos cursos en donde el porcentaje de mujeres estudiantes es rela-

3- Igual fenómeno se dará en relación a las autoridades de la Universidad y de cada Facultad ya que en noviembre del año 2013 hubo elecciones y aun se encuentra pendiente el cambio de autoridades y la elección del / de la Decano/a, Vicedecano/a y los/as secretarías.

tivamente altísimo, y supera el 50% de ellas, la cantidad de mujeres docentes que lo dictan está muy por debajo de este número. Por otro lado, en el resto de los cursos, en donde el porcentaje de estudiantes mujeres supera el 61%, la gran mayoría de ellos está a cargo de docentes varones. No es extraño, que nos encontremos con mayoría de mujeres, tanto estudiantes como docentes, en por ejemplo, la Especialización en Violencia Interpersonal y de Género, ya que prácticamente es una problemática que atañe al género femenino y en el que mayor repercusión tiene.

Volvemos a encontrarnos con los problemas del patriarcado, pero más agudizados, ya que de la totalidad de cursos que ofrece el posgrado, solo 3 de ellos, cuentan con el 50% o más de mujeres, es decir, no llega a ser ni el 15%. Podemos observar que los espacios de poder varían entre el grado y el posgrado, notándose una reducción, por no decir exclusión, de mujeres docentes en este último con respecto al primero. Señala, y muy bien lo hace, Mackinnon C. (2005:172) que: “Históricamente, las mujeres han sido excluidas de la enseñanza del Derecho tanto como del resto del ejercicio de la abogacía”, posiblemente la educación de postgrado de la FCJyS, sea un reflejo de ello.

Investigación

Cargos docentes por dedicación. Año 2009

En el año 2009 la Facultad tenía 68 Titulares con dedicación simple en su planta; 12 con dedicación semiexclusiva; y 8 con dedicación exclusiva, haciendo un total de 88 docentes titulares. En relación a los Adjuntos/as, de los 197 cargos, 165 tenían una dedicación simple de los cuales no pudimos discriminar su género, 28 una dedicación semiexclusiva y 4 exclusiva ⁴.

Mujeres profesoras titulares y adjuntas con dedicación simple, semiexclusiva y exclusiva en Universidades públicas y Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales.

4· Fuente: “Los actores y las prácticas. Enseñar y aprender Derecho en la UNLP”, Manuela G González y Nancy Cardinaux, Compiladoras, 2010, Editorial de la Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Buenos Aires, Argentina.

	Total	% Profesoras Titulares	Total	% Profesoras Adjuntas
Dedicación Semi-exclusiva Universidades Públicas ¹ (2011)	4281	40,4%	7839	50,1%
Dedicación Exclusiva Universidades Públicas ² (2011)	2068	44%	6570	56,1%

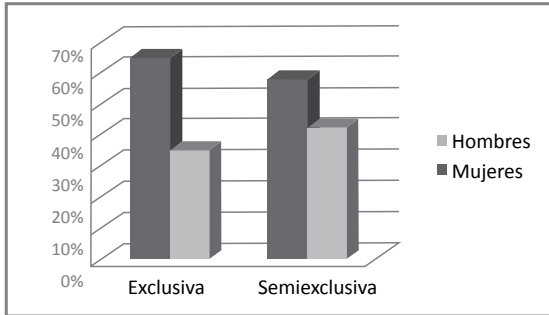
Cuadros de elaboración propia

¹ Fuente: Anuario 2011 de Estadísticas universitarias <http://informacionpresupuestaria.siu.edu.ar/DocumentosSPU/Anuario%20de%20Estad%20C3%ADsticas%20Universitarias%20-%20Argentina%202011.pdf> (19/02/2014)

² Fuente: Anuario 2011 de Estadísticas universitarias <http://informacionpresupuestaria.siu.edu.ar/DocumentosSPU/Anuario%20de%20Estad%20C3%ADsticas%20Universitarias%20-%20Argentina%202011.pdf> (19/02/2014)

	Total	Mujeres	%
Dedicación exclusiva (2012)	14	9	65%
Dedicación semi exclusiva (2012)	24	14	58%

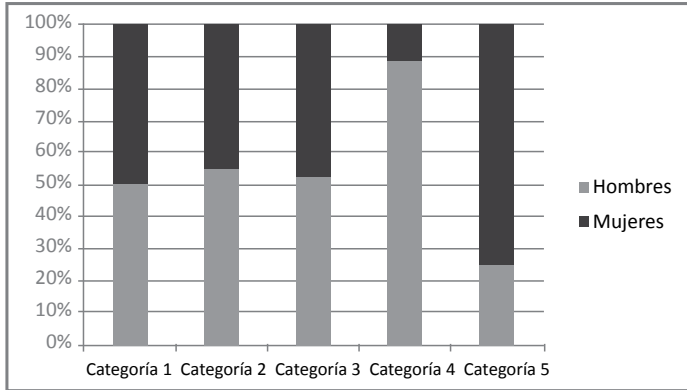
Cuadro elaborado en base a la información provista por la Secretaría de Investigación FCJyS



Docentes investigadores categorizados y por género. Año 2012

Categoría	Total	Mujeres	%
1	4	2	50%
2	11	6	54%
3	19	10	53%
4	9	8	89%
5	16	4	25%

Cuadro de elaboración propia con información suministrada por la Secretaría de Investigación de la FCJyS.
Cuadro de elaboración propia



Cuadro de elaboración propia

Debemos recordar que el Estatuto de la UNLP establece que las dedicaciones simples requieren de 10 horas de trabajo semanales, las semi-exclusiva de 20 horas y las exclusivas de 40 horas, teniendo un estipendio proporcional a ellas. No obstante ello, debemos recordar lo bajo que resultan los salarios de los/as docentes universitarios en las universidades públicas argentinas en comparación con la remuneración que se puede obtener en la administración pública, la magistratura o el ejercicio profesional con dicho grado de capacitación, motivo por el cual nos planteamos si las dedicaciones exclusivas y semi-exclusivas son lugares que las mujeres se ganaron por merito propio o son lugares que los hombres le cedieron por la baja remuneración que representan. Consideramos que es un lugar al que accedieron por mérito propio pero sin que exista una competencia tan fuerte como la que se produce en cargos de la administración pública con mayor remuneración, por ejemplo, resulta incomparable la cantidad de postulantes a un concurso del consejo de la magistratura de juez/a de primera o segunda instancia en comparación a los postulantes de un cargo de profesor/a titular.

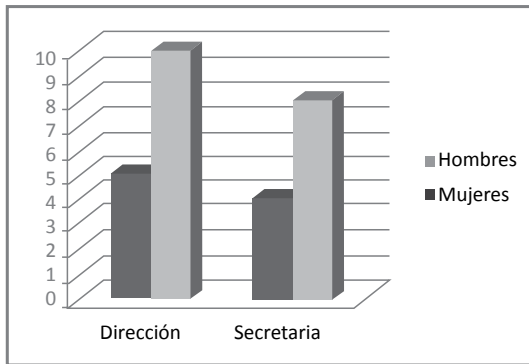
Institutos de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales

La Institución cuenta con 14 áreas de investigación en distintos temas. Ellos son los Institutos de Derecho Notarial y Registral, Gestión Pública, Derechos del niño, Derechos Humanos, Relaciones Internacionales, Derecho Social, Cultura Jurídica, Integración Latinoamericana, Derecho Penal, Derecho de Minería y Energía, Derecho Constitucional y

Político, Derecho Administrativo, Medios Alternativos para la Resolución de Conflictos y Derecho Civil. Todos estos están integrados por uno (en su mayoría) o dos Directores/as, Secretarios/as, miembros, becarios/as y asistentes abogados/as. Y realizando una discriminación en base al sexo podemos obtener los siguientes resultados:

	Total	Mujeres	%
Dirección	15	5	33%
Secretaria	12	4	33%

Cuadro de elaboración propia construido con la información brindada por Secretaria de Investigación FCJyS



Extensión

En el marco de la Secretaría de extensión se pueden encontrar diferentes actividades, las de mayor permanencia en el tiempo y desarrollo resultan los observatorios, los consultorios jurídicos gratuitos y las clínicas jurídicas.

En tal sentido, los observatorios con los que cuenta la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales son:

- Observatorio de Relaciones Económicas Internacionales ⁵.
- Observatorio de Estudios Electorales y Político Institucionales ⁶.
- Observatorio de Naciones sin Estado ⁷.

5- Disponible en: <http://www.orei.jursoc.unlp.edu.ar/> (02/02/2014)

6- Disponible en: <http://www.jursoc.unlp.edu.ar/index.php/relaciones-institucionales/observatorio-de-estudios-electorales> (02/02/2014)

7- Disponible en: <http://www.jursoc.unlp.edu.ar/index.php/relaciones-institucionales/observatorio-de-naciones-sin-estado> (02/02/2014)

	Total	Mujeres	%
Dirección	3	1	33%
Subdirección	2	0	9%
Secretaría	1	0	0%
Coordinación	4	1	25%
Miembros	29	8	28%

Cuadro de elaboración propia

El fin de las Clínicas Jurídicas es prestar servicios jurídicos específicos cuando se encuentra comprometido el interés público, buscando estimular en los/as alumnos/as y graduados/as capacidades, destrezas y valores a partir de una actitud reflexiva y crítica.

Aquellos temas que resultan de importante relevancia son la libertad de expresión, las garantías procesales (especialmente el acceso a la justicia), la protección de grupos vulnerables (como personas con capacidades especiales, las minorías raciales, inmigrantes y comunidades aborígenes), los/as damnificados/as masivos por contratos abusivos, daños ambientales, entre otros.

El programa de Clínicas Jurídicas comprende cinco áreas: Derechos de Consumidores y Usuarios, Derecho Ambiental, Derechos Humanos, Derecho de Acceso a la Información Pública y Derecho Social. Aquí también se observa una gran desigualdad de género, ya que 4 de las 5 áreas de las Clínicas, están a cargo de hombres, mientras que una sola está a cargo de una mujer⁸.

Los consultorios jurídicos tienen dos objetivos primordiales. El primero de ellos es facilitar el acceso a la justicia por parte de los sectores sociales desprotegidos y, por otro lado, abarcar las dificultades de los estudiantes avanzados y personas recientemente graduadas en lo relativo a la ausencia de práctica efectiva en el ejercicio profesional. Cada consultorio está a cargo de un/a mentor/a, quien dirige el mismo y desempeña el patrocinio letrado, concurre a las audiencias, etc. Hay 19 Consultorios Jurídicos, distribuidos por distintos barrios, entre los cuales nos encontramos con: Villa Elvira, La Granja, Hernández, Aeropuerto, Los Hornos, San Carlos, Savoia, El Mercadito, Berisso, El Futuro, Villa Elisa, Tolosa, Malvinas, Altos de San Lorenzo, Cementerio, Melchor Romero y Gorina.

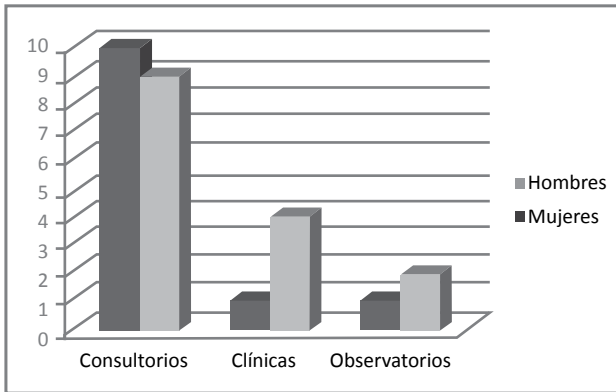
8· Disponible en: <http://clinicas.jursoc.unlp.edu.ar/> (02/02/2014)

De la totalidad de Consultorios que encontramos en los distintos barrios, el 53% está a cargo de mujeres ⁹.

Total	Mujeres	Porcentaje
19	10	53%

Cuadro de elaboración propia

Directores/as y encargados/as de Consultorios, Institutos, clínicas y Observatorios, discriminados por sexo.



Cuadro de elaboración propia

El personal de apoyo

Cate- goría	Mujeres					Hombres					Total por categoría	Mujeres	Hombres	
	A	B	C	E	total	A	B	C	E	total				
1	0	0	0	0	0	2	0	0	0	2	2	100%	0	100%
2	1	0	1	0	2	4	1	0	0	5	7	100%	29%	71%
3	11	0	1	2	14	7	1	0	2	10	24	10%	58%	42%
4	14	0	0	0	14	2	0	2	0	4	18	100%	78%	22%
5	1	0	1	3	5	4	0	2	0	6	11	100%	45%	55%
6	6	0	3	2	11	4	1	9	1	15	26	100%	42%	58%
7	15	0	3	6	24	6	2	5	6	19	43	100%	56%	44%
	48	0	9	13	70	29	5	18	9	61	131	100%		
					53%					47%				

9- <http://www.jursoc.unlp.edu.ar/index.php/extension/programas-y-proyectos/consultorios-juridicos>

Cuadro de elaboración propia

	Hombres	Mujeres
A	29	48
B	5	0
C	18	9
E	9	13

Cuadro de elaboración propia

El personal de apoyo o personal no docente conforma uno de los cuatro claustros de la FCJyS. Se dividen, conforme a la ordenanza 262/02 UNLP, en cuanto a la función que realizan (e = profesional, b = mantenimiento, a = administrativo, y c= maestranza) y a la categoría. Debemos tener en cuenta que los datos en los que nos basamos para los gráficos son del personal de apoyo que pertenece a la planta permanente por las dificultades metodológicas y legales para acceder a la información sobre los/as trabajadores precarizados. De lo expuesto, resulta que el 53% del personal está compuesto por mujeres, mientras que el resto por varones. Vemos aquí también como los cargos de menor jerarquía están ocupados por gran cantidad de mujeres, y una vez más podemos ratificar todo lo expuesto en este capítulo.

El nuevo plan de estudios

La Escuela de Derecho (una de las primeras instituciones académicas que funcionó en la ciudad de La Plata), con la nacionalización de la Universidad en 1906 se convirtió en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (FCJyS). El Plan de Estudios con el que se rigió desde 1906, sufrió distintas modificaciones (1912, 1920 entrando en vigencia en 1922, 1929 entrando en vigencia en 1930, 1937. 1953, 1960, 1963, 1967, 1975, 1984, 1989 y 2013, que aun no ha entrado en vigencia). El Plan de Estudios vigente consta de 31 materias teóricas y 2 prácticas (Adaptación Profesional de Procedimientos Penales y Adaptación de Procedimientos Civiles y Comerciales), además de un trabajo de Investigación-Seminario (aprobado por Resolución del H.C Académico de fecha 10 de marzo de 1989). Todas las materias son obligatorias y están ordenadas en un sistema de correlatividades.

El Plan de Estudios que comenzará a regir en los próximos años ¹⁰, introduce materias que se organizarán en tres bloques, uno introductorio, otro disciplinar y por último el de orientación profesional. Con el primer bloque se busca la introducción de los/as estudiantes en las Ciencias Jurídicas y Sociales, por lo que a las materias del primer año se agregarán: Introducción al estudio de las Ciencias Sociales, Introducción al Estudio del Pensamiento Científico. El Segundo bloque, el Disciplinar, encuadrará en 2º, 3º, 4º y 5º año de la carrera. Se incorporarán las materias Derechos Humanos, Teoría del conflicto, Derecho Social del Trabajo, Derecho Colectivo del Trabajo – estas últimas en reemplazo de la actual materia Derecho Social-, Mediación y Medios de Resolución de Conflictos, y se desdoblará Derecho Civil V en Derecho de Familia y Derecho de las Sucesiones.

En cuanto al tercer y último bloque, el de Orientación Profesional, que se encontrará en el último tramo de la carrera, se plantea que el alumno se oriente en cuanto a los quehaceres del Abogado. Se han definido cuatro espacios optativos (Derecho Privado, Derecho Público, Derecho, Estado y Posmodernidad e Investigación) de los cuales el/la estudiante deberá aprobar tres para cada orientación. Como un complemento a la Formación, se propone un Taller de lecto-comprensión de idiomas extranjeros, los cuales incluyen inglés, portugués, francés e italiano. Por último, el Seminario de la carrera que se encuentra destinado a estimular la investigación, el pensamiento crítico, la creatividad y rigor metodológico de la/el futura/o profesional del Derecho. Los/as estudiantes que se encuentren estudiando la carrera bajo planes anteriores, podrán optar por incorporarse al nuevo plan voluntariamente, por lo tanto no es retroactivo.

Debemos destacar que en el Plan de Estudio no se incorporan materias obligatorias que aborden al “Genero” y a las corrientes de pensamiento feminista, quedando esta temática librada a la autonomía de cada docente o a su hipotético tratamiento en los seminarios de grado. Consideramos que no se supo aprovechar la oportunidad brindada por esta reforma para incluir dichos temas como contenidos obligatorios. El cambio del plan de estudio, como el llamado a concurso de profesores titulares y adjuntos/as que se hizo en el año 2012, y los llamados a concurso para dedicaciones exclusivas y semiexclusiva que se hicieron

10- Disponible en: http://www.jursoc.unlp.edu.ar/images/fotos_noticias/academica/reformaplanfinal2392913.pdf (12/01/2014)

en 2013 van a provocar cambios y desactualización en la información expuesta. Bienvenidas sean esas modificaciones porque constituyen un espacio en que se pondrán en juego los avances o los retrocesos de las mujeres en el campo jurídico de la enseñanza y más aun ante la apertura de cátedras de materias totalmente nuevas, lejos de los moldes y formas de transmisión tradicionales.

Reflexiones finales

Una pregunta que nos planteamos desde el comienzo de la investigación es ¿Qué derecho se enseña? ¿Queremos que se enseñe un derecho opresor de las mujeres como plantea el patriarcado o un derecho que sirva como instrumento para mejorar la condición de las mujeres como proponen las teorías feministas? Hipotéticas respuestas nos obligan a reflexionar sobre el fundamento de esta elección, sobre quienes y como lo enseñan.

Debemos recordar, como lo señala Faccio A (2000:18) es mucho más fácil aceptar "... el ingreso de las mujeres a las instituciones patriarcales que transformarlas..." y que a su vez pueden constituir un importante paso para una enseñanza y un derecho con perspectiva de género pero que no es una garantía suficiente. Pero acaso ¿acceder no es uno de los caminos para transformar progresiva y sostenidamente comportamientos y pensamientos patriarcales? Los hombres de la comunidad universitaria ¿son parte del problema y/o de la solución? En tal sentido esperamos que este capítulo sirva para complementarse con información cuantitativa, para develar si las mujeres y los hombres que forman parte de esta comunidad universitaria se comportan con cabeza y corazón patriarcal, o moderno o bajo la esquizofrenia de disociar un corazón patriarcal y una cabeza moderna o viceversa (García de León Álvarez M: 2011).

Nos quedan preguntas pendientes como parte del fundamente de la apertura de una nueva línea de investigación ¿qué dificultades tienen las mujeres para llegar a ser estudiantes de Ciencias Jurídicas y por qué eligen estudiar derecho? ¿qué perfiles profesionales eligen mayoritariamente y cuáles son sus condicionamientos? ¿cómo viven ante la sociedad ser mujer y conjuntamente estudiantes, graduadas, docentes, investigadoras, extensionistas, políticas o personal de apoyo en la FCJyS? Deberíamos desdoblar dichas categorías en como viven ser mujeres y

ser ancianas -mujeres e inmigrantes, mujer y trabajadora, mujer y madre, mujer y discapacitada, mujer y pobre, como parte de otras minorías. Categorías que nos obligan a preguntar ¿Cómo se construye en género desde la Facultad? En la Facultad, y considerando la distribución de tareas entre hombres y mujeres en el personal de apoyo ¿se reproducen o se invierte la división privada y pública del trabajo?, haciéndolo extensivo a otros claustros ¿Se reproducen la distribución de tareas privadas en la Facultad como Institución Pública? Invitamos a nuestro lector a investigar y construir sus propias respuestas.

Bibliografía

- Bartolomei M. L (2011): “Genero y Derechos Humanos. Algunas reflexiones feministas sobre la ciudadanía y el Estado Nación en América Latina” *Iberoamericana Nordin Journal of Latin American and Caribbean Studies*. Vol XLI.
- Barranco D. (2011): “Género y ciudadanía en la Argentina” *Iberoamericana Nordin Journal of Latin American and Caribbean Studies*. Vol XLI.
- Bourdieu P y Passeron J.C (2013): *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Cap. 3: ¿Aprendices o aprendices de brujo? Buenos Aires, siglo XXI.
- Britos, M. de P. – Schneider M. (2005): *El ingreso: la problemática del acceso a las Culturas académicas en la universidad*. Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria. Año 2. Nº 1, noviembre. Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina.
- Bullard A. y Mac Lean A. C. (2009): “La enseñanza del derecho: ¿cofradía o archicofradía?”. Buenos Aires. *Revista Academia*, año 7, nro. 13.
- Carli S. (2012): *El oficio de estudiante universitario*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Facci A (2005): “El pensamiento feminista en el Derecho: un recorrido desde Carol Gilligan a Tove Stang Dahl”. *Revista Academia*, año 3, nro. 6. Buenos Aires.
- Faccio A (2000): “Hacia otra teoría crítica del Derecho” en Herrera G. (coord): *Las fisuras del patriarcado. Reflexiones sobre feminismo y derecho*. Consultado en <http://www.flacso.org.ec/docs/safisuras.pdf> (05/01/2014)
- Faccio A y Fries L (2005): “Feminismo, género y patriarcado”. *Revista Academia*, nro. 6 año 3, Buenos Aires.
- Fries L. (2000): “Los derechos humanos de las mujeres: aportes y desafíos” en Herrera G. (coord): *Las fisuras del patriarcado. Reflexiones sobre feminismo y derecho*. Consultado en <http://www.flacso.org.ec/docs/safisuras.pdf> (05/01/2014)
- Fucito F. (2000): *El profesor de Derecho en la Universidad de Buenos Aires y Nacional de La Plata, un estudio comparativo*. La Plata, Edulp.

- García de León M. A (2011): *Cabeza Moderna/Corazón Patriarcal*. Anthropos. Madrid
- Guinier L. (2005): “Las enseñanzas y desafíos de hacerse caballeros”. *Revista Academia*, nro. 6 año 3, Buenos Aires.
- Goldefarb P. (2005): “Un espiral entre la teoría y la práctica: la ética del feminismo y la educación práctica”. *Revista Academia*, nro. 6 año 3, Buenos Aires.
- González M. y Cardinaux N.(coomp): *Los actores y las prácticas. Aprender Derecho en la UNLP*. La Plata, Edulp.
- González M (2007): “Tres pilares a sostener: docencia, investigación y extensión”. *Revista Anales*, nro. 37, año 4, Buenos Aires.
- González M y Salanueva: (2010): “Llegar a La Plata y recibirse de abogado ayer y yo”. *Revista Anales*, nro. 40, año 7, Buenos Aires. (2005): “La enseñanza y el género en la Facultad de Derecho de La Plata”. *Revista Academia*, nro. 6 año 3, Buenos Aires.
- Herrera M. y Spaventa V. (2006): “Aportes para la postergada deconstrucción de la enseñanza del Derecho de Familia”. Buenos Aires. *Revista Academia*, año 4 ,nro 7.
- Kohen B (2005): “Donde están las mujeres profesionales del Derecho en la Ciudad de Buenos Aires?”. *Revista Academia*, nro. 6 año 3, Buenos Aires.
- Lemaitre Ripoll J (175): “El feminismo en la enseñanza del Derecho en los Estados Unidos: Estrategias para América Latina”. *Revista Academia*, nro. 6 año 3, Buenos Aires.
- MacKinnon C. (2005): “Integrando al feminismo a la educación jurídica”. *Revista Academia*, nro. 6 año 3, Buenos Aires.
- Pautassi L (2000): “Igualdad de derechos, desigualdad de oportunidades: ciudadanía, derechos sociales y género en Latinoamérica” en Herrera G. (coord): *Las fisuras del patriarcado. Reflexiones sobre feminismo y derecho*. Consultado en <http://www.flasco.org.ec/docs/safisuras.pdf> (05/01/2014)
- Scott, Joan W. (1996): “El género: una categoría útil para el análisis histórico” en Lamas M. (comp) en *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. PUEG/Miguel Angel Porrúa. Colección Las ciencias sociales. Estudios de Género. México.
- Stimpson C. (2005): “Qué estoy haciendo cuando hago estudio de mujeres en los años noventa? *Revista Academia*, nro. 6 año 3, Buenos Aires.

Capítulo IX



Límites y posibilidades de la teoría crítica en los usos y la enseñanza del derecho

Blanco Camila, Ciochini Pablo y Vértiz Francisco

Introducción

Este capítulo recoge determinados aspectos de la vinculación entre la teoría jurídica crítica y la formación de los abogados, que fue objeto de debate durante el proceso de construcción del problema de conocimiento desarrollado en el marco de la presente investigación ¹.

Para analizar qué aspectos de la formación pueden conectarse con una mirada crítica del fenómeno jurídico, entrevistamos a miembros de colectivos de abogados que desarrollan prácticas jurídicas alternativas ² y a responsables de ámbitos de formación jurídica no convencionales en los que la enseñanza del derecho se combina con la práctica jurídica al servicio de los sectores socialmente vulnerables.

Una línea importante de investigación, desarrollada desde el año 2004 en la Facultad Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), describe a la formación de los abogados como un proceso en el que predomina la enseñanza teórica (González y Cardinaux, 2010). El proceso formativo privilegia la transmisión de la dogmática jurídica, principalmente a través de las clases magistrales y reproduce una concepción formalista del derecho ³. Fue a partir de ello que nuestra inquietud se centró en indagar qué lugar ocupa la teoría crítica en la enseñanza del derecho, así como en su práctica alternativa.

En la primera parte de este capítulo se identifican cuáles son los rasgos característicos de la teoría jurídica crítica. A tal fin, se señala bre-

1· La presente investigación fue realizada en el marco del proyecto “Las nuevas configuraciones del campo de la formación del abogado en la Argentina: instituciones, planes de estudios y prácticas profesionales”, FCJyS-UNLP (2009-2012), dirigido por la Dra. Manuela González y co-dirigido por la Dra. Gabriela Marano.

2· Para un desarrollo más profundo de este tema, ver el capítulo 9 de esta obra.

3· Desde la sociología jurídica, este formalismo del derecho suele definirse como “formalismo jurídico”. Esta perspectiva ha hegemonizado el modo de entender al fenómeno jurídico en el campo disciplinar del derecho. Conforme esta mirada el derecho constituye un campo autónomo, cerrado en sí mismo, y que por lo tanto lo que sucede en su interior no tiene ninguna vinculación con el afuera (lo social y lo político).

vemente el origen de la teoría crítica en las ciencias sociales, para pasar luego a revisar las principales expresiones de dicha perspectiva teórica en el campo jurídico. Se describen por orden cronológico las formas que ha adoptado la teoría crítica jurídica en Europa y luego el desarrollo que adquiere en Estados Unidos y en algunos países de América Latina. De esta manera se delimitan las características que permiten definir a una perspectiva o enfoque jurídico como crítico, pero también los límites que el propio derecho impone a estas perspectivas.

La segunda parte está dedicada a indagar las posibilidades que tales perspectivas jurídicas críticas ofrecen a la enseñanza del derecho. A partir del análisis de las entrevistas mencionadas anteriormente (realizadas a miembros de colectivos de abogados que desarrollan prácticas jurídicas alternativas y a responsables de los Consultorios Jurídicos Gratuitos de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP) se explora, a través de los discursos, la forma en que estas diferentes corrientes jurídicas críticas han sido receptadas —o no— en los procesos formativos de los entrevistados, tanto en el contenido curricular, como en las prácticas de enseñanza instrumentadas por los docentes.

Finalmente, se concluye con una serie de lineamientos fundamentales en relación a los relatos de los abogados entrevistados, que sirven para abrir el camino al debate para echar luz sobre estas prácticas alternativas ⁴.

El concepto de Teoría Crítica

En este capítulo se emplea la categoría de “crítica” en su acepción marxiana, entendida como aquel conocimiento destinado a transformar la realidad social. En palabras de Marx, se trata de “revolucionar el mundo existente, de atacar prácticamente y de hacer cambiar las cosas con que nos encontramos” (1974:46). Esta categoría trabajada por el autor alemán cobra fuerza para rechazar todo conocimiento contemplativo de la realidad, que cumple una función de legitimación del estado de cosas y, por ende, es funcional al mantenimiento del orden social capitalista. El conocimiento y la crítica deben trascender el terreno de la filosofía, y así,

4- Consideramos importante expresar que tanto las tareas de campo como las de construcción de las herramientas metodológicas, sin las cuales hubiese sido imposible la realización del presente capítulo, fueron llevadas adelante por todo el equipo interdisciplinario que integró el proyecto mencionado en la nota 4.

el plano abstracto de las ideas, y situarse donde los hombres encuentran las principales trabas o ataduras, que no es ni más ni menos que el plano de la realidad material, en donde se producen las relaciones sociales.

En esta discusión, relativa a las posibilidades que tiene la teoría de aportar a la praxis social, resulta interesante recuperar el planteo de Max Horkheimer (2003), quien sostiene que en la medida en que el concepto de teoría se independiza de los procesos sociales estudiados y de las condiciones materiales en las cuáles se produce el conocimiento científico —como si pudiera fundamentarse a partir de la esencia íntima del conocimiento—, la teoría se transforma en una categoría cosificada y ahistórica y, por ende, ideológica. Según el autor, no hay que perder de vista que la transformación de las estructuras científicas depende de las condiciones sociales bajo las cuales se construye el conocimiento científico. Son las relaciones históricas concretas las que determinan la agenda de la investigación corriente, la manera en que se hace ciencia y fundamentalmente los propósitos —o el para qué— del conocimiento científico.

En esa línea, Horkheimer agrega que las metas y orientaciones de la investigación no pueden entenderse ni explicarse desde la investigación misma, porque más allá de que los científicos piensen en la construcción de una ciencia “suprasocial” —desligada de los procesos sociales—, o, contrariamente, reflexionen sobre la significación social de su trabajo, esta diferencia de interpretación no incide en su quehacer práctico: ambos están sujetos al aparato social y, por lo tanto, sus aportes son un momento de la autoconservación, de la constante reproducción de lo establecido.

Conforme a Horkheimer, el punto central es qué se hace en ese juego o, en otras palabras, cómo se trabaja en esa contradicción. Entonces, la primera cuestión a resolver por los críticos es tomar conciencia sobre el lugar de la ciencia como parte de una totalidad —modo de producción capitalista— y la imposibilidad de pensarla como una rama independiente o autónoma. Así, cobra sentido reflexionar sobre el papel que cumple el conocimiento científico en dicha formación social. En ese orden de ideas, el comportamiento crítico no está dirigido solamente a subsanar inconvenientes de la estructura social, ya que éstos dependen de la manera en que está organizada la sociedad en su conjunto. La teoría crítica considera que la división social del trabajo y las diferencias de clase, al ser producto del obrar humano, pueden subordinarse a la decisión plani-

ficada orientada a la persecución racional de ciertos fines, donde se realice el autoconocimiento del hombre, pero para ello es necesario transformar las relaciones sociales actuales dentro de las cuales se desarrolla la ciencia. Por tanto, es imprescindible que el trabajo teórico se articule con la lucha política. En palabras de Horkheimer, “la teoría que tiende a la transformación de la totalidad social tiene, por lo pronto, como consecuencia, que la lucha con la que está relacionada se agudice” (2003:250).

Principales corrientes jurídicas alternativas

La cuestión de si existe o no una teoría jurídica crítica o una teoría crítica del derecho ha suscitado grandes debates que en nuestra opinión no siempre han sido tan provechosos y, por lo tanto, no intentaremos saldarlos en estas páginas⁵. Más allá de los argumentos sostenidos por unos y otros en esa discusión —y de la conveniencia o inconveniencia de hablar de una teoría en sentido estricto—, advertimos que a partir de los años 60 una pluralidad de miradas y posturas provenientes de diferentes disciplinas científicas, con una perspectiva crítica, se volcaron al análisis del fenómeno jurídico. Sin entrar en el debate acerca de si lo que prima son las similitudes o las diferencias, podemos reconocer un vasto movimiento del pensamiento jurídico crítico que ha coincidido en dos puntos centrales, como ser: la crítica a la concepción dogmática y formalista del derecho —propia del formalismo jurídico— que hegemoniza los estudios de la ciencia jurídica tradicional y la denuncia de la función que cumple el derecho en las sociedades capitalistas, esto es, el mantenimiento y la legitimación de las relaciones de dominación propias de dicho orden social (Wolkmer, 2006).

Aclarado este punto, resulta necesario incorporar algunos elementos para comprender el origen de la crítica en el derecho. Conforme Wolkmer:

Las bases del movimiento de crítica en el derecho se gestaron a finales de la década de los sesenta, a través de la influencia sobre juristas europeos

5- Algunos autores defienden la posibilidad de una teoría crítica del derecho a partir de determinados presupuestos teóricos —Miaille y Entelman—, mientras que otros consideran más adecuado hablar de un movimiento integrado por tendencias que han utilizado diferentes perspectivas metodológicas y epistemológicas, que se caracteriza por su gran heterogeneidad y fragmentación —Rocha y Warat. Para un estudio más acabado de la discusión recomendamos la lectura del capítulo 2 (páginas 37-49) del trabajo de Antonio C. Wolkmer “Introducción al pensamiento jurídico crítico”.

de las ideas provenientes del economicismo jurídico soviético (Stucka, Pashukanis), de la relectura gramsciana de la teoría marxista hecha por el grupo de Althusser, de la teoría frankfurtiana y de las tesis arqueológicas de Foucault sobre el poder (2006:37).

Este movimiento comienza a cuestionar el pensamiento iuspositivista dominante en los ámbitos académicos e institucionales, proyectando investigaciones tendientes a desmitificar la legalidad dogmática tradicional. En esa búsqueda se multiplican los análisis sociopolíticos del fenómeno jurídico aproximando el derecho al estado, al poder, a las ideologías y a las prácticas sociales, entre otras cuestiones.

Las principales orientaciones que surgieron en ese momento histórico se desarrollaron en Europa y Estados Unidos y luego fueron receptadas en estas latitudes. En Europa existieron dos corrientes importantes⁶. La primera se conoce como “Teoría del uso alternativo del derecho” y tuvo su origen en Italia en la década del 70, al calor de las ideas e inquietudes que incomodaban a un grupo de magistrados en relación a su vinculación con el derecho burgués y las posibilidades de hacer algo distinto con ese derecho. Esta escuela considera que el texto de la ley, lejos de ser un objeto uniforme, cerrado y provisto de un único sentido, presenta silencios, lagunas y baches que necesitan ser completados por un acto de interpretación⁷. Es así que sus integrantes resaltan el carácter polisémico del lenguaje jurídico y consideran al derecho como una práctica social discursiva. Por tanto, encuentran un espacio —que es el de las fisuras, antinomias y contradicciones— para realizar una práctica jurídica orientada a favorecer los intereses de las clases subordinadas. En esta dirección, puede pensarse un uso del derecho alternativo al tradicional que implique el desarrollo de prácticas jurídicas encaminadas a la emancipación de los sectores oprimidos.

Esta corriente no se propone elaborar un paradigma teórico que confronte con los modelos tradicionales (iusnaturalismo y iuspositivismo),

6· Una descripción más detallada de las diferentes corrientes críticas del derecho que se extendieron por Europa, Estados Unidos y América Latina, se encuentra en Wolkmer (2006: 51-87).

7· Este punto no es exclusivo de esta tendencia ni se presenta como algo revelador, ya que muchas posiciones vinculadas a un análisis sociológico del derecho habían confrontado previamente con el positivismo jurídico, advirtiendo que el fenómeno jurídico era más que la norma escrita. Pero el elemento innovador, sin dudas, se relaciona con el “qué hacer” con esa interpretación, y al servicio de qué grupos sociales utilizar el derecho.

sino que su pretensión se dirige a aplicar de una manera diferente la dogmática predominante, explorando las contradicciones y las crisis del orden jurídico vigente, en la búsqueda de formas más democráticas que superen el orden social burgués. No obstante el carácter principalmente pragmático de esta corriente, ha generado efectos críticos contundentes respecto de las concepciones tradicionales del derecho, especialmente cuestionando el formalismo jurídico, la imparcialidad de los jueces, el papel de los juristas y la autonomía del derecho (Cárcova, 1993). Ello, porque es la misma propuesta de hacer un uso alternativo del derecho lo que le exige denunciar enfáticamente la estrecha relación entre la función política del derecho —como instrumento de dominación— y las determinaciones socioeconómicas del modo de producción capitalista. En un nivel más concreto, se critica el papel específico desempeñado por el poder judicial en ese juego, que asegura el statu quo establecido, combinando acciones netamente coercitivas con acciones generadoras de consenso —lo que en términos de Althusser podemos definir como acciones represivas e ideológicas de Estado. Esta corriente tuvo notable influencia en España, Alemania y también en América Latina.

La otra gran orientación es la “Asociación Crítica del Derecho” (Association Critique Du Droit) que nació en Francia en los años 70 y nucleó en sus orígenes a juristas y profesores de diferentes facultades de derecho. A diferencia de la línea desarrollada en Italia, esta corriente fue más audaz y se originó a partir de la propuesta de elaborar una teoría jurídica opuesta al individualismo y al positivismo formalista. Su objetivo principal fue reconstruir una teoría general del derecho apoyándose en el materialismo histórico. Es decir, esta corriente no se conformó con introducir un nuevo discurso teórico y una práctica de ruptura con la ideología dominante, sino que su tarea central fue incrementar las transformaciones en la enseñanza y la investigación jurídica de las universidades, para así construir una nueva epistemología del derecho bajo la perspectiva de transición al socialismo (Wolkmer, 2006). Este movimiento, que tuvo poca duración, dejó de existir en la década del 80 pero tuvo una marcada influencia tanto en Estados Unidos, como en Latinoamérica (Kaluszinski, 2012).

En cuanto al pensamiento estadounidense, el máximo exponente de la teoría crítica se encuentra en el movimiento de los Critical Legal Studies (CLS) que surgió a finales de la década del 60. Según Richard Abel,

los CLS se concentraron en el estudio del derecho como ideología, legitimación y fuerza hegemónica (Abel, 1988 en Wolkmer 2006:53). La finalidad de los CLS es la de denunciar las tensiones y contradicciones entre los ideales normativos y la estructura social, y cuestionar interdisciplinariamente las formas bajo las cuales el derecho ejerce su papel institucional en los procesos de integración y estabilización de los fenómenos de poder en la sociedad” (Zuleta Puceiro en Wolkmer, 2006:53).

Para Robert Gordon, profesor de la Universidad de Yale y miembro de los CLS, el movimiento surge como producto de un sentimiento de extrema insatisfacción con la educación jurídica. En sus propias palabras:

Esperábamos producir algún trabajo acerca del derecho que tratara de expresar con claridad y de manera convincente nuestra insatisfacción, y tratara de convertir dicha insatisfacción en una crítica convincente y con contenido. Nos proponíamos también comenzar a construir una serie de descripciones de las prácticas jurídicas —conceptos, doctrinas, instituciones, rutinas, estructuras subyacentes— que parecieran más reales y acordes con nuestra experiencia (Courtis, 2009:521).

Así, el movimiento de los CLS se concentró, en un comienzo, en “demoler” la producción académica de aquellas corrientes jurídicas dominantes en las materias tradicionales de la facultad. Otro eje de trabajo fue revisar los procesos históricos que llevaron a una forma específica de pensar el derecho. De esta manera, se rescató la producción de los “realistas jurídicos” —movimiento que tuvo lugar en la década del 20 y del 30— cuyo objetivo fue cuestionar a la generación anterior, basada en una concepción formalista del derecho (Courtis, 2009).

En ese orden de ideas, Gordon sostiene que:

Uno de los argumentos centrales del trabajo de los CLS es que el discurso jurídico corriente —los debates legislativos, las discusiones jurídicas, las decisiones administrativas y judiciales, las discusiones de los abogados con sus clientes, los comentarios y trabajos académicos, etc.— contribuyen como un todo a cimentar este sentimiento, desalentador y complaciente a la vez, de que las cosas deben ser como son y que los cambios mayores no harían más que empeorarlas (2009:522).

Gordon ejemplifica tal afirmación a través de las premisas jurídicas

detrás de las relaciones laborales, las que implican que éstas sean entendidas como producto del consentimiento libre y racional, ello, como resultado de un discurso fantasioso que el derecho tiene del orden y la civilización (Courtis, 2009).

Otro de los principales exponentes de los CLS es Duncan Kennedy, profesor de la Universidad de Harvard, quien sostiene que el lenguaje de derechos “traduce” cuestiones valorativas a términos vagos y vacíos de contenido y los razonamientos en estos términos permiten presentar como “correcta” cualquier posición. Cuando esto queda al descubierto, se advierte que el discurso no cumple más función que la de una fundamentación aparente, y que la decisión sigue pasando por criterios subjetivos (Courtis, 2009).

Kennedy se propone entonces denunciar que no puede haber una “fe alternativa”, que cualquier discurso jurídico que presente vocación de objetividad y corrección puede ser “socavado”. De allí que propone abandonar esa pretensión de corrección y racionalidad para abrir el camino a actitudes críticas (Miljiker, 2006:97). En esta línea postula que “una crítica postmodernista que deniegue por anticipado la pretensión de corrección a cualquier discurso jurídico, permitirá un debate más transparente, y seguramente más radical y controversial sobre los conflictos morales subyacentes” (2006:98).

Las teorías jurídicas alternativas en América Latina

Las inquietudes sobre el papel del derecho como expresión de un momento determinado del desarrollo de la vida social, de ciertas relaciones de poder y de la naturaleza autoritaria o democrática de un orden social, encontraron eco en los juristas de América Latina. Como ocurrió en otros lugares, las tendencias críticas se multiplicaron en razón de los presupuestos epistemológicos, metodológicos e ideológicos utilizados para abordar el fenómeno jurídico. Aquí solamente tomaremos algunas corrientes que consideraron que la crítica no debía independizarse de las realidades sociales, políticas y económicas de la región.

El Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos (ILSA), fundado en Colombia en el año 1978, define como “alternativos” —llamados también “populares” o “innovativos”— “aquellos grupos de apoyo jurídico popular que buscan defender intereses colectivos mediante

la organización comunitaria y la capacitación legal orientada hacia la movilización y la auto-organización” (ILSA, 1988:3). Dicho instituto sitúa la aparición de estos grupos —que adquieren la forma de Organizaciones No Gubernamentales (ONG)— a mediados de los años 70, como consecuencia de múltiples factores. Entre ellos, podemos mencionar la crisis de los partidos de izquierda, el compromiso de algunos miembros de la iglesia con el fortalecimiento de las organizaciones de base, los nuevos conceptos de democracia y el apoyo financiero externo. Sobre este último aspecto cabe referir que la crisis del Estado de Bienestar generó una profunda transformación de las políticas sociales y dio lugar al surgimiento de las ONG como mecanismo de canalización de recursos susceptibles de ser gastados en programas sociales.

Conforme el ILSA, la importancia creciente de estos grupos —que para finales de los años 80 constituyen cerca de mil en América Latina y el Caribe y nuclean alrededor de seis mil abogados, estudiantes avanzados de derecho y profesionales afines— no es igual en todos los países de América Latina. Mientras se multiplican estas experiencias en Brasil, Colombia, Chile, Perú y Ecuador, en otros países como Argentina, México y Uruguay no adquieren una presencia significativa. Fernando Rojas Hurtado (1988) describe los rasgos esenciales que caracterizan a los nuevos servicios legales, distinguiendo cuatro aspectos fundamentales:

- Son organizaciones que buscan promover e introducir cambios sociales, que implican un nuevo tipo de justicia, donde se busca la igualdad real en lugar de la igualdad formal.
- El cambio social no se limita a una simple reforma de las normas jurídicas. Los servicios legales se convierten en instrumentos para buscar cambios fundamentales que conduzcan a un nuevo concepto de justicia y democracia. No existe uniformidad en relación a la magnitud y profundidad de los cambios propuestos y las posturas se mueven entre dos polos. En un extremo podemos ubicar aquellas más radicalizadas que proponen erradicar el sistema capitalista y crear un nuevo sistema de organización social. En el otro extremo se sitúan aquellas que proponen introducir reformas al sistema vigente para alcanzar mayores niveles de igualdad y de libertad. Sin embargo, todas consideran a los servicios legales alternativos (SLA) como uno de los vehículos para introducir cambios de largo alcance.
- No se descarta la utilización de instrumentos tradicionales pero se introducen nuevas herramientas educativas y políticas. En este sentido, forman parte

de las actividades frecuentes el entrenamiento legal de los usuarios, el desarrollo comunitario, la organización y movilización de los titulares de los derechos vulnerados, entre otras.

- Uno de sus objetivos principales es la creación de poder político en manos de las minorías, las comunidades de base y los grupos discriminados.

El autor colombiano considera que en estos ámbitos se genera un nuevo tipo de profesional: los abogados sociopolíticos. Éstos intentan desmitificar el estereotipo del abogado tradicional —visto como un ser elitista, defensor de los grupos hegemónicos y del statu quo— a partir de su vinculación con los sectores populares y la utilización de herramientas jurídicas al servicio de estos grupos sociales. En este sentido sostiene que:

Los abogados y los usuarios, trabajando conjuntamente en un mismo pie de igualdad, aprenden mutuamente y ayudan a eliminar la imagen sacralizada del Derecho. La desmitificación de lo jurídico como ciencia, y la crítica al impacto del Derecho en la sociedad, son medios que incitan a la movilización popular y a la creación de propias reglas internas (Rojas Hurtado, 1988:13)

Relacionada con estas experiencias surge la corriente del “Derecho Alternativo”. En esta corriente confluyen elementos del antiformalismo jurídico y del neormaxismo en la concepción del derecho. Esta perspectiva toma del antiformalismo el reconocimiento —junto al orden estatal oficial— de otros órdenes jurídicos no oficiales, quebrando de esta forma los presupuestos de la dogmática jurídica. Por su parte, del neormaxismo rescata la crítica al modo de producción capitalista y su orden normativo que permite la reproducción de las relaciones de poder dominantes. El “derecho alternativo” propone una praxis jurídica que busque la transformación de la realidad social, a través del uso estratégico del derecho para defender los intereses de los sectores subalternos. (Manzo y Manzo, 2011).

El pensamiento jurídico alternativo contemporáneo

Tal como se reseñó en los apartados anteriores, en el desarrollo histórico de las diferentes corrientes críticas del derecho, puede observarse que el punto de partida es la toma de conciencia de las limitaciones del

discurso jurídico para contener la realidad social. Estas limitaciones se hacen evidentes ante la percepción de la crisis de un paradigma liberal con pretensión de neutralidad e igualdad en términos formales.

Si bien estas corrientes parten de un pensamiento de izquierda, en su seno se advierte un diverso arco ideológico que va desde una crítica materialista marxista hasta una postura liberal igualitaria. Más allá de estas divergencias, es clara la creciente presencia de estos postulados, tanto en los programas de estudios como en la práctica jurídica (por ejemplo, de litigio estratégico), aunque debe advertirse, que su influencia es, por el momento, meramente marginal.

Entre los pensadores actuales que representan el pensamiento crítico, encontramos a Boaventura de Sousa Santos (2009), quien sostiene que el derecho se inscribe en la dinámica de la modernidad y que consta de una fuerza emancipadora social y otra reguladora social. Sousa Santos considera que es necesario favorecer la fuerza emancipadora frente a la reguladora. Para ello, propone trabajar en el plano epistemológico, en el sentido de cambiar el tipo de conocimiento científico actual para poder incorporar formas, saberes y prácticas que han sido invisibilizadas. Coherente con este rescate de los saberes marginalizados, la crítica al derecho de Sousa Santos se basa en la reivindicación del pluralismo jurídico, es decir, de órdenes jurídicos no oficiales, que puedan tener mayor poder emancipatorio que el derecho estatal. Así, Sousa Santos deconstruye el derecho (oficial o no) en tres elementos: retórica, burocracia y violencia. La retórica se basa en la persuasión y adhesión voluntaria por medio del potencial argumentativo de artefactos verbales y no verbales; la burocracia se funda en la imposición autoritaria a través de la movilización del potencial demostrativo del conocimiento profesional, de las reglas formales generales y de los procedimientos jerárquicamente organizados y la violencia se basa en el uso o la amenaza de la fuerza física. Para Sousa Santos, el modelo de derecho del desarrollo capitalista se ha caracterizado por la preeminencia de la burocracia y la violencia por sobre la retórica. De esta forma el derecho moderno ha reducido su capacidad transformadora.

Peter Fitzpatrick (2011) aporta nuevos elementos para reflexionar sobre las posibilidades y límites del derecho como herramienta para la emancipación social. Su mayor preocupación es indagar cuáles son las posibilidades actuales de resistir al y desde el derecho. Es por ello que

propone una manera de abordar al derecho que consiste en identificar dos ideas distintas del derecho —que define como dimensiones— que es necesario relevar para comprender los aspectos políticos del fenómeno jurídico. La primera dimensión es la que el autor define como “extraordinaria”, a partir de la cual el derecho posee un poder general y superior (trascendente) capaz de abarcarlo todo y reside en un lugar de carácter unificador y soberano que es el Estado. Conforme el autor

La pretensión intrínseca del Estado de derecho es que el derecho tiene un poder trascendente capaz de abarcarlo todo. Bajo esta perspectiva, el derecho, en sus propios términos, no puede entonces ser limitado por los intereses de un poder fuera de sí mismo (2011: 31).

La otra dimensión, a la que denomina “relacional”, identifica al derecho como un instrumento de carácter circunscripto y cuya constitución es el resultado de su interacción con múltiples relaciones sociales. Más allá de lo infinito, de lo que el derecho podría ser y hacer, está siendo y haciendo algo específico en un contexto dado. Pensar al derecho desde esta dimensión permite ubicarlo en una diversidad de campos que tienen sus características específicas y sus límites que son usuales pero no invariables, es decir, que están decididos pero no establecidos. Según Fitzpatrick estos campos son aquellos que dan lugar a las resistencias.

El autor no comparte la mirada de algunas posiciones optimistas como la sostenida por la corriente “Derecho y Desarrollo” (Law and Development), que considera que el derecho está intrínsecamente facultado para oponerse a sus orígenes oscuros y colocarse al servicio de aquellos a quienes alguna vez oprimió. Para Fitzpatrick, el problema que nace de este planteo surge de pretender que un derecho unitario pueda superar los confines del Estado y articular ideas de justicia que existen fuera de la esfera estatal.

Así, en la posición de Fitzpatrick se observa cierta desconfianza respecto del derecho como generador de transformaciones sociales a favor de las clases subalternas. Para él, la imagen del derecho como herramienta maleable que puede utilizarse tanto para oprimir como para emancipar debe ser desechada. El derecho, en su plano general, tiende a mantener la dominación y a neutralizar los contenidos emancipadores. Contrariamente a quienes consideran que el reconocimiento normativo

de ciertos derechos es la garantía para su ejercicio efectivo, el autor nos advierte que el derecho en su dimensión extraordinaria tiene una habilidad para resistir en términos negativos. Es decir que el Estado de Derecho tiende a neutralizar los avances alcanzados por los grupos sociales subordinados que se condensan en adquisición de derechos por la consagración normativa. Por lo tanto, si se busca resistir al derecho o utilizar al derecho como resistencia hay que identificar los distintos campos en los cuáles el derecho está siendo o haciendo algo específico y plantear la resistencia manteniendo la lucha política. De allí que Fitzpatrick propone usar el derecho en su dimensión relacional para ponerle límites y restricciones a la capacidad de neutralización de la dimensión extraordinaria, fortaleciendo los elementos que sirven a esos efectos, como ser la acción política de los grupos oprimidos.

En una posición cercana a la anterior, Sousa Santos propone realizar un uso no hegemónico o contrahegemónico de herramientas jurídicas hegemónicas. Su planteo reposa en la idea de integrar las herramientas jurídicas en movilizaciones políticas más amplias que puedan incluir acciones tanto legales como ilegales. Es decir que las luchas y movilizaciones pueden darse en un marco legal o ilegal. Por lo tanto, un uso contrahegemónico implica politizar el derecho. Esta estrategia debe enmarcarse en un proceso más general que exige “despensar” las concepciones predominantes de la ciencia y del derecho que se han encargado de despolitizar la vida y el conflicto social. El autor propone una crítica a cada uno de los pilares sobre los que se asienta el derecho moderno y una manera de superarlos.

En relación al primer pilar —el carácter estatal y científico del derecho— se plantea demostrar cómo la concepción moderna del derecho ha llevado a una gran pérdida de experiencia y práctica jurídica, legitimando la destrucción de prácticas y concepciones que no se ajustaban al canon modernista. Como superación, introduce la categoría de pluralismo jurídico para rescatar esas otras maneras de regulación social que inciden en las prácticas sociales y han sido negadas por el derecho estatal.

Con respecto al segundo pilar —la despolitización del derecho— propone que se sustituya la distinción entre Estado y sociedad civil por un conjunto de espacios-tiempo estructurales —el espacio doméstico, el de producción, el del mercado, el de la comunidad, el espacio de la ciudadanía y el mundial— que pueden ser politizados y por ello convertidos en

conductos para liberar la política de su confinamiento en el Estado. Esto implicaría la repolitización del derecho, lo que a juicio del autor permitiría devolverle sus energías emancipatorias.

Sobre el tercer pilar —derecho como principio e instrumento universal del cambio social políticamente legitimado— sostiene que la concepción moderna del derecho reduce su capacidad transformadora a lo que ha sido legitimado por el Estado. Se reduce la legitimidad a la legalidad. Así, la emancipación se reduce a la regulación.

Para que el derecho sea emancipatorio, según Sousa Santos, deben darse una serie de condiciones que no van a ser el resultado de ninguna deducción de los postulados de la modernidad. Surge más bien de la práctica de grupos y clases socialmente oprimidos. Estos grupos recurren al derecho como un instrumento más de oposición y lo hacen dentro o fuera del derecho oficial, movilizándolo así las escalas de la legalidad. En las luchas no privilegian al derecho, pero de todas maneras se le devuelve el carácter de emancipatorio.

Los discursos de los actores

Como se sostuvo en la introducción, el objetivo que nos proponemos es identificar el lugar que ocupan las perspectivas jurídicas críticas en la enseñanza del derecho. Para ello se trabajó con una serie de entrevistas semi-estructuradas⁸ a abogados y abogadas que integran colectivos jurídicos vinculados con la abogacía popular, o forman parte de los Consultorios Jurídicos Gratuitos (CJG)⁹. Las entrevistas permitieron explorar el sentido que estos abogados dan a su proceso formativo y a la formación de los abogados en general, y las virtudes y falencias que encuentran al momento de utilizar el derecho desde una perspectiva crítica. Para preservar su

8- Las entrevistas realizadas se caracterizaron por ser semiestructuradas, flexibles y dinámicas. A pesar de existir un guión, la entrevista estuvo abierta en función del relato del informante entrevistado (Valles, 2007). Por otra parte, se caracterizan por el hecho de que la cantidad que se puede llevar a cabo es reducida y no se busca generalizar los resultados (Piovani, 2007). Se busca, en cambio, lograr un panorama amplio de diferentes experiencias y discursos que cubran la representación tipológica, socioestructural correspondiente a los objetivos del estudio (Valles, 2007).

9- Las entrevistas fueron realizadas en el marco del proyecto de investigación “Las nuevas configuraciones del campo de la formación del abogado en la Argentina: instituciones, planes de estudios y prácticas profesionales” (FCJyS-UNLP, 11/J101, 2009-2012), y han servido previamente para explorar el rol de la formación académica en la configuración de las prácticas jurídicas no tradicionales (Vértiz et al., 2011).

anonimato se los identifica como: E1, E2, E3, E4 y E5. Para una mayor claridad de las ideas expuestas por los entrevistados, decidimos organizar su exposición de acuerdo a sus impresiones en relación, por un lado, a la etapa formativa de los abogados y, por el otro lado, a la práctica jurídica profesional; lo que nos permite tener una visión más acabada sobre su concepción del derecho y el discurso crítico que fundamenta su práctica.

La formación de los abogados

Todas las personas entrevistadas tienen una opinión formada en relación a cómo se educa a los profesionales del derecho en la facultad.

En ese sentido, E1 entiende que el problema fundamental en el proceso de formación de los abogados es que se fomenta el individualismo por sobre la solidaridad. En ese orden de ideas, para E1, la militancia viene a compensar o superar esa orientación individualista de la formación. Asimismo, considera que en la etapa formativa es muy importante la excelencia técnica, ya que el conocimiento técnico es una herramienta con la que se puede intervenir luego en función de la ideología.

Esta valoración de la formación técnica y su escisión de la orientación política que guía la intervención se encuentra también en el relato de E2.

Así, para E2, la excelencia y la seriedad en la formación técnica es lo que el abogado aporta al colectivo como herramienta de la lucha.

E2 critica el nivel de soberbia que impera en la facultad y los ámbitos ocupados por profesionales del derecho. Para ella, la soberbia no le permite al abogado escuchar verdaderamente al otro, quien, de esta forma, deja de ser “protagonista de su propio derecho”.

Para evitar o superar esa soberbia, E2 considera necesario ingresar en un colectivo —estrategia similar a la de E1 respecto de la militancia. El colectivo “equilibra” al abogado porque le quita ese lugar privilegiado en la formulación y dirección del conflicto pero, a su vez, lo tiene como parte del conjunto, englobando la estrategia jurídica en una más amplia, con la que cobra un sentido más profundo la intervención.

Así, tanto E1 como E2 no expresan una crítica al saber técnico jurídico en sí, sino al individualismo que impera durante la formación del abogado.

En ese sentido, E3 va un poco más allá en su crítica. Sin desconocer la importancia del saber técnico jurídico, incluso de la dogmática jurídica,

considera necesario incorporar una mirada crítica de este saber a través de otras disciplinas. Esta mirada crítica debería permitir discutir, tanto las bases político-ideológicas del saber jurídico, como su expresión en la práctica concreta.

Por último, E4 radicaliza la crítica de E3 al tipo de saber jurídico que la formación reproduce. Así, para E4, el individualismo al que hacen referencia E1 y E2 y la falta de perspectiva crítica que señala E3, son consecuencia de los intereses que expresa el saber técnico jurídico tradicional en sí mismo. Por tal razón, para él, sería más rescatable una formación jurídica no dogmática que propusiera entender la arena judicial como ámbito de contienda política por la imposición de una determinada interpretación jurídica.

De todas formas, E4 coincide con los otros tres entrevistados, en que la clave es la participación del abogado —o estudiante de abogacía— en un colectivo. Ello, porque la participación en un colectivo le permite desarrollar al abogado una sensibilidad social y, a su vez, esta sensibilidad le permite ver al derecho desde otro lugar, es decir, desde la mirada del otro.

Un caso distinto es el de los profesionales que actúan en los CJG. En estos ámbitos la práctica jurídica no se concibe como militancia y tampoco se articula con la lucha política. Sin embargo, la atención jurídica no mercantilizada, en contextos de alta vulnerabilidad social, facilita la reflexión sobre las falencias de la formación y el saber jurídico producido en las instituciones de enseñanza del derecho para intervenir en dichos contextos. En este punto, E5 considera que confundir la realidad con lo que dice la norma es un problema serio de los abogados. Insiste en que esta manera de concebir y enseñar el derecho clausura la reflexión acerca de las posibilidades que tiene lo jurídico de atender otros intereses.

El tipo de problemáticas sociales complejas que subyacen en las consultas, que según E5 no se solucionan con un escrito judicial ni de un día para otro, exige por parte de los abogados el conocimiento de los “otros códigos” que regulan la socialización en esos ámbitos, que es proveído por la experiencia y el abordaje interdisciplinario. Por ello, la entrevistada afirma que se requiere una experiencia diferente a la del abogado tradicional, un conjunto de saberes adquiridos —y producidos— durante la formación en el propio programa de los CJG o en el desarrollo de prácticas vinculadas con el trabajo jurídico en los barrios periféricos. La

experiencia de los mentores ¹⁰ —entendida en estos términos— es percibida como un aspecto central para poder desarrollar una intervención que no agrave el conflicto.

La práctica profesional de los abogados

Si bien las personas entrevistadas conciben a sus prácticas jurídicas en función de una estrategia general de lucha política más amplia, la concepción de esta relación difiere entre ellas.

Es interesante la perspectiva de E1, quien divide su tiempo de trabajo profesional jurídico entre el mercantilizado y el que dedica a la lucha política. El primero lo desarrolla en forma tradicional y le permite ganarse su sustento. El resto de su tiempo de trabajo lo aporta al colectivo.

Para él, en la estrategia jurídico-política se trata de combinar el trabajo técnico, que consiste, “como máximo, en un cincuenta por ciento de la intervención” con la movilización, la lucha y la resistencia política.

E2 concuerda con el resto de los entrevistados en que la intervención jurídica se debe dar en el marco de una estrategia política más amplia. A su vez, como E1, E2 entiende que se puede hacer un uso estratégico del saber técnico jurídico. Esta postura se puede relacionar con las corrientes que consideran posible hacer un uso alternativo del derecho. Para E2, a través de este uso alternativo el derecho puede articularse en la lucha política.

Sin embargo, E2 es consciente de los problemas que la estrategia jurídica puede generar. Según ella, si la lucha política se apoya demasiado en la estrategia jurídica cabe el peligro de acabar obteniendo leyes que consagren formalmente los derechos, pero que no cambien la materialidad de la realidad. Frente a este peligro, E2 contrapone dos dicotomías: la ley frente a la práctica jurídica y el sujeto de derecho frente al sujeto político. Podemos decir que E2 comparte la misma preocupación de Fitzpatrick, en torno a las posibilidades y los límites de utilizar el derecho con fines emancipatorios. Frente a la dimensión extraordinaria, conforme la cual el derecho aparece como abarcador de todas las realidades posibles, y donde las demandas incorporadas quedan neutralizadas a

10- Los mentores son las abogadas y abogados que están a cargo de cada consultorio. Tienen la función de coordinar y supervisar las diferentes intervenciones que se realizan desde el consultorio y son los responsables de lo que allí ocurra.

partir de la cristalización del conflicto, propone explorar la dimensión relacional, que es aquella que permite introducir el conflicto en la producción del derecho —politizando lo jurídico—, por medio de la práctica jurídica situada.

En este sentido, para E2, centrarse en la norma implica enfocarse en una perspectiva idealista (o extraordinaria, en los términos de Fitzpatrick). Frente a este idealismo, ella privilegia la práctica jurídica que se produce siempre en un contexto material determinado, dando primacía, al igual que Fitzpatrick, a la dimensión relacional.

Asimismo, E2 advierte que enfocar las estrategias en el sujeto de derecho, impide discutir la estructura de poder imperante. Es necesario, por lo tanto, partir desde el sujeto político, esto es, desde el sujeto “protagonista de su cambio y de su transformación”.

En definitiva, en la estrategia político-jurídica, para E2 siempre tiene preeminencia la política frente a lo jurídico.

E3, en sintonía con E1, distingue entre la práctica jurídica tradicional —que le provee del sustento personal— con la práctica no tradicional que se enmarca siempre dentro de una estrategia política más amplia.

Asimismo, ella considera “práctica jurídica tradicional” sus aportes a programas tales como los de la Asamblea por los Derechos Humanos (APDH) y de investigación sobre la trata de personas, porque se trata de intervenciones que son reenumeradas y que no forman parte de la estrategia política de la organización en la que milita. Así, como E1, pareciera tener una concepción de práctica alternativa como aquella que no produce ningún beneficio económico, sino que se realiza en otro plano, completamente ajeno a las relaciones de mercado.

A diferencia de estas prácticas profesionales, las intervenciones jurídicas que reivindica son aquellas que forman parte de una estrategia política más general. E3 sostiene que es la estrategia política la que determina el objetivo pero también el “cómo”. Esta es la diferencia más notable con E2 y E1. Así, E3 propone una intervención jurídica que no está determinada en sus formas meramente por el saber técnico jurídico. La forma de intervención es una decisión política, y el saber técnico es cruzado por otras estrategias que pueden violentarlo en mayor o menor medida en el caso particular.

Este desplazamiento del saber técnico-jurídico del lugar privilegiado que suele tener en la forma de instrumentar el objetivo político proviene

de su desconfianza en la respuesta judicial y del valor que le otorga a la interdisciplinariedad. E3 es muy consciente de los límites de la estrategia jurídica y lo ilustra con dos ejemplos: los casos de homicidio cometidos por miembros de la policía, denominados “gatillo fácil”, y los juicios por delitos de lesa humanidad cometidos durante la última dictadura cívico-militar, seguidos a los miembros de las fuerzas armadas. En ambos casos, E3 se encuentra frente a una situación en que la estrategia jurídica tiene como consecuencia una mayor demanda de castigo punitivo del cual ella descrea. No adopta una postura rígida, sino que en función del conflicto toma diferentes decisiones. Mientras que, a pesar de ser hija de desaparecidos durante la última dictadura cívico-militar, no participa en los juicios por delitos de lesa humanidad de los militares, sí lo hace en los casos denominados “de gatillo fácil”. El criterio detrás de esas decisiones es netamente político y responde a decisiones estratégicas tomadas por el colectivo en el que desarrolla su práctica militante.

Por último, E4 rechaza a la intervención jurídica en tanto práctica judicial. Ello, porque parte de una visión diferente, más amplia, de lo que se entiende por intervención jurídica. Así, para él, la intervención jurídica tiene que ser siempre colectiva, pero sobretodo, tiene que ser activa y no reactiva. Por eso, plantea que lo jurídico tiene utilidad en tanto que es apropiado por los sujetos y es utilizado en forma colectiva dentro de su lucha política. La diferencia con E3, es que mientras ella propugna un desplazamiento del lugar privilegiado del saber técnico jurídico, incluso en la misma práctica judicial, E4 radicaliza el desplazamiento y lo deja “afuera” de estas prácticas. En su lugar, propone ofrecer el conocimiento jurídico a los colectivos sociales y políticos a través de capacitaciones o talleres jurídicos. En la visión de E4, el colectivo asume el protagonismo pleno de la acción jurídica que siempre es acción política.

Como mencionamos anteriormente, las prácticas jurídicas de los CJG no se piensan en articulación con la lucha política. Lo que las diferencia de una intervención tradicional es la no mercantilización de la práctica y la incorporación de una mirada más sociológica que añade las estrategias de resolución de conflictos de los propios vecinos. Según E5, una intervención que desconozca los “otros códigos” puede aumentar la conflictividad en lugar de solucionar el problema. Para evitarlo, se propone un abordaje interdisciplinario que, sumado a la experiencia de los operadores jurídicos, pueda pensar una intervención más integral y acorde al

contexto problemático.

A diferencia de los otros entrevistados que, en mayor o menor grado, desconfían de las potencialidades del derecho para introducir transformaciones significativas en la estructura social, en el discurso de E5 no se evidencia esa preocupación. El aporte principal consiste en acompañar a la persona durante ese proceso tan complejo, y conseguir que se posicione de manera diferente frente al conflicto. Pese a considerar que difícilmente la intervención desde el consultorio pueda resolver el problema de fondo, para E5 es importante que las personas sepan que hay un lugar al cual recurrir en busca de ayuda. Además, son ámbitos en donde los abogados y estudiantes aprenden a pensar el derecho de otra manera, en vinculación con la realidad social, adquiriendo una mirada crítica.

Estas características de las intervenciones pueden conectarse con los objetivos del Programa de los CJG, que buscan facilitar el acceso a la justicia de los sectores sociales más desprotegidos, a la vez que se propone suplir la ausencia de práctica efectiva en el ejercicio profesional que tienen los estudiantes avanzados y los profesionales recién recibidos. Desde la mirada de E5 el derecho constituye el deber ser, y no la realidad. Si bien piensa al derecho en relación con otras normas sociales, no problematiza la concepción de la norma como expresión ideal y “correcta” del modo de organización de la vida social difundida por el formalismo jurídico. De esta forma, aunque no se desconoce la existencia de un orden no oficial que regula la vida social en dichos barrios, no se valora a este orden como el deseado. Para E5 el objetivo del programa es lograr el conocimiento de los derechos reconocidos en el orden estatal oficial y su apropiación por los vecinos en la regulación de la vida cotidiana. En esta perspectiva, el conocimiento y uso del derecho estatal implica empoderamiento.

Aquí observamos una diferencia profunda con los otros entrevistados, que en sintonía con las diversas corrientes de la crítica jurídica reflexionan sobre el lugar del derecho en el sistema de dominación de las sociedades capitalistas, y es por ello que establecen mecanismos para articular las prácticas jurídicas con la lucha política.

Reflexiones finales

Buscamos indagar el lugar que ocupa la teoría jurídica crítica en las prácticas jurídicas alternativas y en la enseñanza del derecho. A lo largo de la investigación, se exploraron los márgenes del campo jurídico, para examinar las posibilidades del derecho en las estrategias jurídico-políticas y su capacidad de aporte a la emancipación social.

La reflexión teórica mostró los límites del derecho en su aptitud para revertir las asimetrías sociales y su rol muchas veces perpetuador de un determinado estado de cosas.

De las entrevistas realizadas surgió una fuerte idea en relación a lo colectivo en oposición a lo individual, como un quiebre fundamental con el conocimiento jurídico tradicional, pero a su vez como límite que impone la práctica jurídica. De acuerdo a lo expresado por los abogados entrevistados, ellos recurren a diversas estrategias para saltar ese límite y así articular el derecho y lo político, que siempre se funda en un sujeto colectivo. Esta articulación responde a las condiciones en que se desarrolla el conflicto concreto en el que se actúa.

Sin embargo, sería un error desestimar el rol que ocupa la reflexión teórica crítica, porque es precisamente esta reflexión la que abre las posibilidades del derecho, al cuestionar la forma tradicional de comprenderlo; exige, asimismo, tener siempre presente la noción del contexto social y juega un papel esencial en la formación de los abogados. Porque la mirada crítica consiste en la “otra mirada” hacia el derecho enseñado tradicionalmente en el aula y es fundamental para complementar la formación de los futuros abogados. Así, en esa formación, es necesario comprender el fenómeno jurídico como un producto político-social y, por lo tanto, evitar abstracciones dogmáticas que descontextualizan e invisibilizan el conflicto de las relaciones de poder.

Y es allí donde reside la clave de la teoría crítica, en exponer un determinado orden de cosas, para que luego, frente a esa desnudez del derecho, los abogados, con las herramientas que tienen a su alcance, decidan cuáles son las mejores formas de desarrollar una práctica jurídico-política orientada a la emancipación social. Desde nuestra mirada es precisamente la politización del derecho lo que puede ampliar sus horizontes emancipatorios.

Bibliografía

- Cárcova, C. M. (1993). *Teorías jurídicas alternativas*. Escritos sobre Derecho y Política. Buenos Aires: Centro editor de América Latina.
- Courtis, C. (2009) *Desde otra mirada* (comp). Buenos Aires: Editorial Eudeba.
- Fitzpatrick, P. (2011) *El derecho como resistencia: modernismo, legalismo e imperialismo*. Bogotá: Siglo del hombre editores-Universidad libre.
- González, M. y Cardinaux, N (comps.) (2010) *Los Actores y las prácticas. Enseñar y aprender Derecho en la UNLP*. La Plata: Edulp.
- Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos (ILSA) (1988). "Presentación". *El Otro Derecho* (1), 3-6. Consultado en: <http://ilsa.org.co:81/biblioteca/dwnlds/od/elotrdr001/elotrdr001-00.pdf>, 5/04/2011.
- Kaluszynski, M. (2012) "The Changing Face of Law after the Events of 1968... or When Law Meets Politics: Introduction to the Mouvement Critique du Droit". *Oñati Socio-Legal Series*, 2 (5).
- Horkheimer, M. (2003). "Teoría tradicional y teoría crítica (1937)". En *Teoría crítica*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Manzo, M. (2011). "Activismo judicial 'Percepciones del derecho y de la justicia en la lucha por la tierra campesina'". Ponencia publicada en las *Actas del XII Congreso Nacional y II Latinoamericano de Sociología Jurídica*. La Pampa: SASJU/FCEyJ-Universidad Nacional de la Pampa.
- Manzo, A. y Manzo, M. (2011). "Corrientes internacionales de derecho y sus influencias en la transición democrática Argentina". Ponencia publicada en las *Actas de la VI Conferencia Latinoamericana de Crítica Jurídica*. La Plata: FCJyS-Universidad Nacional de La Plata.
- Marx, K. y Engels F. (1974). *La ideología alemana. Crítica de la novísima filosofía alemana en las personas de sus representantes Feuerbach, B. Bauer y Stirner y del socialismo alemán en las de sus diferentes profetas*. Barcelona: Ediciones Grijalbo.
- Miljiker, M.E. (2006) "Duncan Kennedy y la Crítica a los Derechos". *Revista Jurídica de la Universidad de Palermo*, 7(1).
- Piovani, J. I., (2007) "La entrevista en profundidad". En A. Marradi, N Archenti y J.I. Piovani (eds.) *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires, Emecé.
- Rojas Hurtado, F. (1988). "Comparación entre las tendencias de los servicios legales en Norteamérica, Europa y América Latina". *El Otro Derecho*, 1. Consultado en: <http://ilsa.org.co:81/biblioteca/dwnlds/od/elotrdr001/elotrdr001-01.pdf>, 7/6/2011.
- Santos, Boaventura de S. (2009) *Sociología jurídica crítica. Para un nuevo sentido común en el derecho*. Madrid: Editorial Trotta.

- Valles, M. S., (2007). *Entrevistas cualitativas*. Madrid: Centro de Investigaciones Científicas.
- Vértiz, F., Carrera, M.C., Bianco, C., Cristeche M. y Furfaro C. (2011) *¿Se puede pensar en un uso alternativo del derecho desde la formación académica de lxs abogadxs?* Ponencia presentada en el XII Congreso Nacional y II Latinoamericano de Sociología Jurídica, La Pampa: SASJU/FCEyJ-Universidad Nacional de la Pampa.
- Wolkmer, A.C. (2006) *Introducción al pensamiento jurídico crítico*. México: Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Sitios web consultados: www.ilsa.org.co

Capítulo X



La politización del derecho. Una mirada sobre las prácticas profesionales de los abogados y abogadas populares

Vértiz, Francisco

Introducción

En el presente capítulo se comparten los avances de un proceso de investigación más amplio, en el cual reflexionamos sobre las intervenciones profesionales de abogadas y abogados que apartándose del rol tradicional buscan politizar el derecho ¹. Dentro de este universo nos interesan particularmente aquellos que realizan sus prácticas como miembros de un colectivo u organización social -sea específicamente jurídico o no- y que son identificados como “abogadas/os populares”.

El objetivo central es caracterizar las estrategias jurídico-políticas de las abogadas y abogados populares a partir de sus rasgos principales, y reflexionar sobre las posibilidades y los límites de este tipo de intervención profesional para impulsar cambios significativos en la estructura social. Para ello desarrollamos una estrategia metodológica que combina una serie de actividades empíricas orientadas fundamentalmente a observar y describir las prácticas (recopilación bibliográfica, observaciones participantes, charlas con informantes clave, entrevistas semi-estructuradas, análisis de documentos, consultas de revistas y sitios web, etc.), en un segundo momento recurrimos a conceptos y categorías teóricas utilizadas en investigaciones sobre objetos similares, con la intención de trascender la mera descripción del hacer de estos actores y poder comprender sus prácticas profesionales.

1· Dicho proceso se inscribe en el marco del proyecto “Las nuevas configuraciones del campo de la formación del abogado en la Argentina: instituciones, planes de estudios y prácticas profesionales”, FCJyS-UNLP (2009-2012), dirigido por la Dra. Manuela González y co-dirigido Gabriela Marano. Asimismo fue realizado a partir de la beca de investigación otorgada por la UNLP (2011-2013), bajo la dirección de la Dra. Manuela González, titulada “Los abogados populares que intervienen en la defensa de los derechos fundamentales de los sectores pobres en el Departamento Judicial de La Plata. Las relaciones que se generan con estos sectores sociales, las estrategias jurídicas y sus problemáticas”.

2· Un avance de este trabajo fue publicado en el número 35 de la revista crítica jurídica (enero-junio de 2013), con el título “Los abogados populares y sus prácticas profesionales. Hacia una aplicación práctica de la crítica jurídica”.

En razón de ello revisamos una serie de trabajos de la literatura sociojurídica latinoamericana que se ocupan de la abogacía popular caracterizándola como una actividad dirigida a los sectores sociales más vulnerables, que enfatiza la transformación social a partir de una práctica profesional que humaniza al cliente, politiza la demanda jurídica y anima a la organización colectiva de los sujetos de derechos (Rojas Hurtado, 1988; Palacio, 1989; Junqueira, 2002; Wolkmer, 2006). Estas posiciones indican que uno de los aspectos centrales que distingue a las abogadas y abogados populares del resto de los profesionales del derecho, es la perspectiva crítica a partir de la cual piensan y realizan sus prácticas jurídicas.

Dadas las similitudes existentes entre estas indagaciones y nuestro objeto de estudio, decidimos revisar sus reflexiones para observar cuáles son sus avances en el estudio de la temática, y en qué medida pueden brindarnos elementos para analizar los aspectos esenciales que caracterizan este tipo de profesional, que pone en discusión tanto la concepción formalista del derecho como el rol tradicional del abogado. Ello sin perder de vista los diferentes contextos (circunstancias de tiempo y espacio) en que intervienen los actores, aspecto que vuelve único a cada objeto de investigación, y como tal, debe tenerse en cuenta en el abordaje.

La abogacía popular

La preocupación en torno a la abogacía popular reconoce sus antecedentes en una pluralidad de miradas y posturas provenientes de diferentes disciplinas socio-jurídicas (Filosofía del Derecho, Sociología Jurídica, Antropología Jurídica, Economía Política), que podemos englobar dentro del movimiento de crítica jurídica desarrollado a partir de los años 60. Más allá de los múltiples y diversos enfoques, este movimiento ha coincidido en dos puntos centrales como ser: la crítica a la concepción dogmática y formalista del derecho que es hegemónica en los estudios de la ciencia jurídica tradicional; y la denuncia de la función que cumple el derecho en las sociedades capitalistas, esto es el mantenimiento y la legitimación de las relaciones de explotación (Wolkmer, 2006)³.

Sin desmerecer los aportes teóricos realizados por la crítica jurídica,

3: Un análisis profundo de las diferentes corrientes críticas del derecho que se extendieron por Europa, Estados Unidos y América Latina, puede verse en el capítulo tercero (páginas 51-87) del trabajo de Antonio C. Wolkmer (2006).

los estudios sobre la abogacía popular se interesan por cuestiones vinculadas a la acción de ciertos profesionales que se apartan del modelo tradicional. Es así, que se produce un cambio en el objeto de investigación, donde lo que interesa ya no son los grandes debates teóricos acerca de las funciones y los efectos del derecho (monopolizado por los teóricos –filósofos, sociólogos y juristas–), sino que se focaliza en las prácticas de abogadas y abogados comprometidos con los sectores populares. En este sentido visualizan un tipo de profesional –definido como abogado sociopolítico– preocupado por lograr cambios concretos y efectivos que puedan solucionar los problemas revelados por la crítica jurídica (Rodríguez, 1993 citado por Wolkmer, 2006, p.178).

Los primeros trabajos latinoamericanos sobre el tema (Rojas Hurtado, 1988; Palacio, 1989; Cárcova, 1993) refieren que el cambio en la dimensión a observar se relaciona con la aparición en algunos países de América Latina, de nuevos colectivos socio-jurídicos denominados Servicios Legales Alternativos (SLA). Estos ámbitos presentan una manera diferente de organizar las intervenciones jurídicas y gestan un nuevo tipo de profesional, definido como abogado socio-político. A partir de ello la indagación sobre las prácticas de dichos profesionales está estrechamente ligada con el abordaje del desarrollo de los SLA. En esa línea Cárcova sostiene que,

En América Latina [...] el pluralismo jurídico como teoría o como percepción de la realidad, parece haberse desarrollado en íntima vinculación con las prácticas innovativas, por una parte, y con las concepciones críticas del derecho, por la otra. La articulación de tales elementos procura una decidida intervención en favor de los sectores populares, en una estrategia que no disimula sus dimensiones políticas y que se inordina en proyectos de cambio social sustantivo (1993, p.50).

Una particularidad a tener en cuenta es que la mayoría de los trabajos fueron publicados en los primeros números de la revista *El Otro Derecho*, principal órgano difusor del Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos (ILSA), instituto abocado a impulsar tanto las investigaciones como la creación de nuevos SLA. Ello nos da elementos para pensar que el objetivo central de estas primeras indagaciones era conocer con mayor profundidad el desarrollo de los SLA existentes, con

el propósito de aportar a su mejor funcionamiento y a la creación de nuevos grupos, lo que se vincula con el enfoque de investigación-acción participativa (Fals Borda, 2007).

Dicho instituto sitúa la aparición de estos grupos a mediados de los años 70, como consecuencia de múltiples factores -la crisis de los partidos de izquierda, el compromiso de algunos miembros de la iglesia con el fortalecimiento de las organizaciones de base (Teología de la Liberación), los nuevos conceptos de democracia, el apoyo financiero externo, entre otros -. Asimismo sostiene que la importancia creciente de los SLA, que para finales de los años 80 constituyen cerca de mil en América Latina y el Caribe y nuclean alrededor de seis mil abogados, estudiantes avanzados de derecho y profesionales afines, no es igual en todos los países de América Latina.

Surgen dudas de si realmente se trata de un fenómeno nuevo -en términos sociohistóricos-, o si justamente se vuelve novedoso a partir de que comienza a ser estudiado. Nos inclinamos por esta segunda opción, ya que las investigaciones no dan cuenta del momento preciso en que surgen los SLA, más allá de referencias muy generales que no indican fechas concretas ni especifican la situación en los distintos países. Lo cual lleva a hacer una enumeración superficial de las posibles causas que explican el surgimiento de estos grupos, las que tampoco reciben un tratamiento riguroso.

Sin embargo esas falencias no inhabilitan el aporte de dichas investigaciones en un tema poco indagado -como el que nos ocupa-, por lo que tampoco impiden que establezcamos un diálogo con sus avances y reflexiones. Queremos dejar en claro que no es nuestra intención indagar el origen sociohistórico de las abogadas y abogados populares, ni tampoco realizar una historización de los estudios sobre esta temática ⁴. La referencia a otras investigaciones y trabajos que abordan un objeto

4- Consideramos que es sumamente complejo realizar una investigación orientada a conocer el origen histórico de este tipo de profesionales, ya que posiblemente existan innumerables experiencias de abogados que han aportado al mejoramiento de las condiciones de vida y organización de los sectores populares, con la particularidad de que muchas de ellas no deben estar sistematizadas. Algunos trabajos que abordan experiencias concretas de este tipo de profesionales durante los años 60 y 70 son los de Mauricio Chama (2007) y Ariel Eidelman (2009). Respecto a la segunda cuestión, puede consultarse el trabajo de Manzo (2012), en donde se realiza un breve recorrido por las definiciones clásicas acerca de los abogados activistas presentadas por la literatura norteamericana bajo el rótulo de “abogados de causa” (cause lawyers), y por la literatura latinoamericana bajo la categoría “abogados populares”.

similar al nuestro, tiene como fin prioritario compartir los hallazgos y las incertidumbres que surgen en el proceso de construcción del objeto de estudio.

Las producciones más actuales sobre la temática han encontrado algunos referentes empíricos que permiten hacer más concreta la categoría “abogadas/os populares”. En este sentido, indican que se trata de operadores jurídicos organizados en grupos pequeños integrados por magistrados, fiscales y abogadas y abogados militantes, que se identifican con las reivindicaciones de los grupos populares menos favorecidos de la sociedad (Wolkmer, 2006). Según Junqueira (2002) la abogacía popular en Brasil y en otros países latinoamericanos asume explícitamente un proyecto de transformación social que presupone la utilización no sólo de los instrumentos clásicos de defensa de los derechos sino también de mecanismos más claramente politizados a través de la asociación con movimientos sociales y organizaciones de base.

Estas definiciones se aproximan a los colectivos que fueron seleccionados a partir de nuestro trabajo de campo y sobre los que nos referimos en este trabajo ⁵. La particularidad de estos grupos es que todos articulan con movimientos sociales y organizaciones políticas, manteniendo cierto grado de autonomía. Reconocemos una vasta literatura que analiza la relación entre movimientos sociales y derecho, focalizando en diferentes aspectos de la movilización legal (Scheingold, 1974; McCann, 1998; Sarat y Scheingold, 1998 y 2001). En esta línea, queremos destacar los trabajos realizados en el marco de un proyecto de investigación que se desarrolla en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina), donde se analizan los discursos y las prácticas de abogadas y abogados vinculados a ONGs y Movimientos Sociales en el ámbito local (Lista y Begala, 2012; Manzo, 2012).

Compartimos la clasificación propuesta por Manzo (2012), quien distingue dos grandes grupos al interior de las abogadas y abogados activistas. Por un lado ubica a los profesionales ligados a las clínicas jurídicas, que denomina “abogadas/os de interés público”, cuyas intervenciones están dirigidas a generar cambios sociales a partir de un uso estratégico del litigio judicial. La apuesta principal de este tipo de intervención es

5· Entre los colectivos de abogados relevados se encuentran los siguientes: Colectivo de Investigación y Acción Jurídica -CIAJ-; Asociación Gremial de Abogados; Colectivo de Abogadas y Abogados Populares “La Ciega”; el Colectivo de Acción Jurídica Popular “La Grieta”, entre otros.

generar decisiones judiciales que tengan como consecuencia directa el reconocimiento o ampliación de derechos en el caso particular, y como consecuencia indirecta -a través de su efecto simbólico- un cambio en la cultura legal, priorizando la esfera jurídica por sobre la esfera política. Por otro lado, la autora menciona a las abogadas y abogados vinculados con movimientos sociales, que a diferencia de los anteriores consideran que la esfera jurídica debe subordinarse a la estrategia política. En este grupo de profesionales, que define como “abogadas/os populares”, podemos enmarcar a los colectivos que constituyen nuestro objeto de estudio.

Luego de mencionar algunas notas sobre esta línea de investigación, en la próxima sección nos centramos en los aspectos principales que caracterizan las prácticas profesionales de las abogadas y abogados entrevistados.

Reflexiones sobre las prácticas profesionales. Advertencias epistemológicas y metodológicas

El interés por cuestiones prácticas, ligadas al hacer de las abogadas y abogados populares, no puede hacernos perder de vista que toda práctica se sustenta en una concepción acerca de la realidad que es teórica. El punto que pretendemos abordar es la falsa antinomia entre teoría y práctica que suele establecerse desde algunos análisis. En este sentido consideramos que es un error desechar de antemano las discusiones desarrolladas por la teoría jurídica crítica (o el movimiento de crítica jurídica), sobre algunos aspectos ligados a las funciones y los efectos del derecho en las sociedades actuales, por tratarse de temas principalmente teóricos.

Nuestra búsqueda orientada a conocer y comprender las prácticas profesionales de estos actores, exige poder trascender la mera descripción de sus acciones. Es decir que nuestra estrategia metodológica está integrada por dos momentos que persiguen objetivos parcialmente diferentes⁶. En primer lugar nos proponemos identificar cuáles son -y en qué consisten- las características principales de las prácticas profesionales de las abogadas y abogados populares, para lo cual debemos observar y describir los múltiples aspectos que las constituyen. Si bien este momento es predominantemente empírico requiere de definiciones previas que son teóricas (qué se entiende por prácticas profesionales, qué actividades quedan

6- Queremos dejar en claro que dicha separación, se efectúa solamente a los fines expositivos, ya que ambos planos son complementarios y cobran sentido en su interrelación.

dentro y cuáles fuera, qué aspectos de las mismas serán relevados, etc.).

En segundo lugar nuestro objetivo es comprender por qué estos profesionales actúan de esta manera y no de otra, que presupuestos teóricos y epistemológicos sostienen y orientan sus acciones, cuáles son los motivos que los llevan a realizar una práctica diferente, entre otros interrogantes. Es aquí que necesitamos recurrir a conceptos y categorías teóricas que sean útiles para buscar respuestas –provisorias– a nuestras preguntas. No acordamos con las propuestas que conciben a la teoría como algo preexistente al objeto, cuya sola utilización genera conocimiento. Contrariamente, pensamos que los conceptos y categorías son útiles y necesarios para construir el objeto de estudio, en el sentido de pensar la realidad que se quiere conocer identificando los aspectos o dimensiones principales del fenómeno y cómo es su articulación.

Desde nuestra mirada los recursos teóricos forman parte tanto de la construcción del objeto de estudio como del método adecuado para conocerlo (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 2011). Es necesario incorporar a nuestro proceso de indagación una mirada crítica en cuanto a la morfología del fenómeno estudiado. Es así que para evitar un análisis que tienda a esencializar, y por ende a cosificar, el fenómeno en cuestión debemos poner en crisis la idea de que basta con la mera descripción para conocer un objeto. Contrariamente, consideramos que es indispensable articular los distintos elementos que conforman el mismo para poder comprenderlo.

Una primera cuestión es considerar que el término “abogadas/os populares” es una categoría a partir de la cual algunos profesionales del derecho definen y dan sentido a sus actividades que comparten con, y que a su vez los diferencia de, otros abogados (lo que Brubaker y Cooper definen como categorías de la práctica).⁷ Esta categoría representa un proceso de identificación -o construcción de un nosotros- que está en constante movimiento y transformación. Por ello buscamos conocer las prácticas de este tipo de profesionales en su devenir.

Si bien en esta oportunidad nos centramos principalmente en el análisis de cuatro entrevistas en profundidad realizadas a abogadas y abo-

7. Estos autores refieren que se trata de “categorías de la experiencia social diaria, desarrolladas por actores sociales ordinarios, en contraste con las categorías de la experiencia distante utilizadas por los analistas sociales” (2001, p.33).

gados populares de distintos colectivos⁸, el trabajo recupera todas las actividades realizadas en la construcción de nuestro objeto de estudio en momentos previos de la indagación (observaciones participantes, charlas con informantes claves, recopilación bibliográfica, análisis de documentos, consulta de revistas y sitios web, entre otras).

En esta sección realizamos una descripción de las características centrales que los propios actores le asignan a sus prácticas, para luego interpretarlas y analizarlas utilizando distintos recursos teóricos a nuestro alcance.

Las prácticas profesionales de los abogados populares

Un buen punto para comenzar la descripción es dejar en claro que no todas las prácticas jurídicas que realizan este tipo de profesionales pueden incluirse en la categoría abogacía popular. Generalmente las actividades que los constituyen como colectivo conviven con otras actividades jurídicas que quedan fuera de la categoría.

Esta separación está presente en las opiniones de las personas entrevistadas, quienes establecen algunas distinciones entre aquellas actividades que les permiten obtener recursos económicos para satisfacer sus necesidades materiales y aquellas que, si bien son actividades profesionales, están vinculadas a la militancia y no suponen remuneración. La diferencia no está acotada solamente a la remuneración o no de sus acciones, sino que abarca un conjunto de aspectos ligados a la manera en que se desarrolla la intervención profesional, que tiene que ver con “otros usos” del derecho al servicio de “otros intereses”.⁹

Nuestro interés se posa sobre las prácticas que definen a las abogadas y abogados populares, por lo que solamente nos referiremos a las prácticas tradicionales en la medida en que sean útiles para explicar las

8- Las entrevistas fueron realizadas en el marco del proyecto de investigación 11/J101, denominado “Las nuevas configuraciones del campo de la formación del abogado en la Argentina: instituciones, planes de estudios y prácticas profesionales” (FCJyS-UNLP, 2009-2012) y han servido previamente para explorar algunos aspectos de las prácticas jurídicas no tradicionales (Vértiz et al., 2011; Blanco, Ciochini y Vértiz, 2012). Elegimos la entrevista semi-estructurada, por ser una técnica de investigación flexible y dinámica, que permite conocer a través del discurso de los actores múltiples aspectos de sus prácticas. Si bien existe un guion que orienta el diálogo, el entrevistador debe estar dispuesto a dejarse llevar por el relato del informante e incorporar otros temas y preguntas no pensados previamente (Valles, 2007).

9- Cuando decimos otros, nos referimos al distanciamiento del modelo tradicional hegemónico, cuyas características fueron mencionadas en la primera parte de este trabajo.

primeras. En este punto podemos mencionar los aspectos principales de lo que implica una abogacía popular según los dichos de las personas entrevistadas.

“La politicidad del derecho”. Un primer aspecto es que se reconoce el contenido político del derecho y las funciones que cumple en el mantenimiento de las relaciones sociales actuales donde el poder está distribuido de una manera asimétrica¹⁰. Es decir que confrontan la mirada ingenua sobre el fenómeno jurídico que tienen la mayoría de las abogadas y abogados, conforme la cual el derecho se percibe como neutral, objetivo e imparcial, que ha sido ampliamente difundida por el formalismo jurídico. En la conformación de esta mirada crítica respecto a qué es el derecho y qué intereses protege en las sociedades actuales, está presente la reflexión sobre el rol que juega la enseñanza formal en el mantenimiento de esta imagen ideológica –en el sentido marxiano– acerca de lo jurídico. Se visualiza a la formación, concentrada en una enseñanza dogmática y positivista que prioriza el Derecho Privado por sobre el Derecho Público, como preparación para defender la propiedad privada de los sectores de altos y medianos ingresos. Respecto a este punto, cabe citar las palabras textuales de uno de los entrevistados

En la universidad de La Plata la facultad de Derecho es llamativamente conservadora, es llamativamente procesalista también, civilista. No solamente acota el derecho a la norma escrita con su acción... si uno revisa la currícula de la carrera y compara cuántas materias se dedican al derecho público y al derecho privado, uno en seguida se da cuenta que lo están entrenando para defender fundamentalmente a la clase media, en su traslación de la propiedad privada, no? Los negocios que tienen por objeto a la propiedad privada. Digo, Civil I, cuándo uno tiene capacidad para transmitir la propiedad privada; Civil II, obligaciones, las obligaciones que generan los negocios donde se tienen por objeto la propiedad privada; Civil III, contratos, las formalizaciones que hay que revestir en los negocios que tienen por objeto la propiedad privada; Civil IV, derechos reales, propiedad privada; Civil V, qué hacemos con la propiedad privada cuando se muere el viejo o nos separamos. Es decir, la propiedad

10. Más allá de los términos utilizados (relaciones de explotación, relaciones de opresión, relaciones de poder, etc.) los diferentes colectivos identificados como “abogados populares” coinciden y sostienen, al menos en lo discursivo, que el derecho ha servido históricamente –y también en la actualidad– para mantener y reforzar las desigualdades sociales.

privada tiene una centralidad en la organización de la currícula que uno de alguna manera reconoce en seguida el lugar que se le está asignando también para la profesión, ¿no?

Podemos conectar estas percepciones con los estudios vinculados a la crítica jurídica que se han esforzado por indagar cuáles son las funciones principales que cumplen el derecho y los abogados en las sociedades actuales, y la responsabilidad que le cabe a la enseñanza tradicional del derecho –y a las instituciones implicadas en la formación– en la reproducción de las mismas (Wolkmer, 2006).

En este sentido no es la formación en las facultades la que posibilita un quiebre con el rol tradicional, sino que más bien, pese a ella, y por motivos generalmente externos a los ámbitos formales, algunos profesionales escapan a la regla ¹¹. Consideramos que este aspecto se relaciona con las condiciones estructurales del campo jurídico –que en estrecha relación con el campo social en general–, definen el rol social que cumplen las abogadas y abogados y, por lo tanto, el tipo de intervenciones que llevan adelante. Los condicionamientos sociales –entendiendo lo social en términos amplios– significan una carga demasiado pesada, que solo unos pocos pueden sortear. En nuestra opinión ello explica que las abogadas y abogados populares sean una porción ínfima y poco significativa del universo general de los profesionales del derecho.

Conforme los dichos de las personas entrevistadas una de las cuestiones centrales que despierta la reflexión crítica sobre el rol social de las abogadas y abogados es la participación en colectivos de distinto cuño (organizaciones sociales, movimientos políticos, partidos políticos, grupos culturales, etc.) que en algún sentido desarrollan actividades políticas. Mayoritariamente son cuestiones vinculadas a su socialización extra universitaria, las que llevan a los actores a integrar diferentes colectivos y desde allí a participar en política. Es decir que primero aparece la militancia social y política, y a partir de ese contacto el derecho comienza a ser indagado desde otro punto de vista –desde otra perspectiva, con otras preguntas–.

11: Esta afirmación no debe ser entendida en términos lineales ya que, como toda generalización, reduce la realidad escondiendo las diferencias. El hecho de que en algunos casos sea la universidad el lugar donde se hayan vinculado estudiantes y abogados críticos, no niega que la formación en sus trazos generales, o vista como programa, sea fuertemente criticada por los distintos grupos, tanto por la imagen del derecho que construye como por el tipo de profesionales que forma.

“El ejercicio colectivo”. Otro de los rasgos principales es el ejercicio colectivo de la práctica profesional. A diferencia del rol tradicional de la abogacía que propone un ejercicio individual, solitario, y construye un modo de ser abogado –el abogado liberal–, las abogadas y abogados populares son conscientes de los efectos que ello genera en los usos del derecho. En este sentido consideran que para realizar una práctica distinta –tanto en la forma como en los fines buscados–, es esencial que las estrategias sean pensadas y diseñadas en forma colectiva. Por tanto constituyen diferentes grupos –sean específicamente jurídicos o no– para generar un ámbito que posibilite este tipo de intervenciones.

Asimismo hay que mencionar que los colectivos que nuclean a este tipo de abogados son bastante heterogéneos desde la composición, el número de integrantes, la forma organizativa que adquieren, la dinámica de trabajo, entre otros aspectos. Si bien, nuestro interés se centra en las prácticas de dichos profesionales, y no tanto en las características que asume la modalidad organizativa de cada colectivo, nos parece importante indicar algunos puntos para visualizar las diferencias en este aspecto. En este sentido, proponemos dos coordenadas para diferenciarlos. En primer lugar, según la composición, podemos reconocer los grupos que están integrados solamente por abogadas y abogados, a diferencia de aquellos en los que participan profesionales de otras disciplinas. La segunda distinción parte de la forma organizativa y dinámica de trabajo, donde encontramos grupos que funcionan como organización social y política –con reuniones periódicas, distribución de tareas con responsables específicos, etc.–, y por otro lado aquellos que mantienen solamente una coordinación que se basa en intercambio de información y recursos técnicos. Un caso particular es el de los abogados que se suman a una organización social, movimiento popular o partido político, y desde allí piensan con otros sus intervenciones jurídicas ¹².

En el caso de los grupos que se constituyen como tales en torno a lo jurídico, el acto de pensar colectivamente su intervención se produce en dos planos. Por un lado se genera una instancia con los referentes de las organizaciones sociales y políticas con las cuales se está trabajando, y se piensa la intervención jurídica dentro de una estrategia política más

12: Esta diversidad de colectivos fue percibida a partir de las entrevistas y de la observación participante realizada en el marco de la reunión de la Gremial de Abogados celebrada en junio de 2011 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

amplia. Por otro lado, esa práctica jurídica se moldea colectivamente ya sea entre abogados o en conjunto con otros profesionales, según sea la conformación del grupo específico.

La reflexión sobre el alcance y los límites de las intervenciones jurídicas para resolver problemas sociales estructurales –producto de relaciones sociales desiguales–, permite a las abogadas y abogados tomar conciencia de que estas prácticas colectivas, que articulan el trabajo técnico con estrategias más amplias, exigen también otro papel para los abogados. En este punto se piensan actividades orientadas a forjar relaciones más horizontales entre “los profesionales” y los sujetos de derecho, para que la construcción de la estrategia no sea dominio exclusivo de quienes disponen del saber técnico-legal. De allí que, además de utilizarse los instrumentos jurídicos tradicionales (reclamos administrativos, presentación de escritos judiciales, participación en audiencias, etc.) se introducen nuevas herramientas educativas, tendientes a capacitar a los militantes de organizaciones políticas y sociales para la defensa de sus derechos. Respecto a esta cuestión uno de los entrevistados dijo,

Incorporar otros actores, otras prácticas a través de las organizaciones de derechos humanos, implica otro papel para los abogados, que no espere al cliente, pero que tampoco espere a la organización social (...) la idea es salir a buscar, interpelar a la organización social para que empiece a referenciar como problemáticas determinadas situaciones, determinados conflictos sociales (...) se generen rutinas militantes en torno a esos conflictos y que pongan en crisis esas rutinas institucionales, eso es lo que nosotros llamamos la ofensiva jurídica.

“La defensa de los sectores populares”. Un tercer aspecto observado es que la profesión se pone al servicio de los sectores populares. Existe una referencia clara a cuáles son los intereses que deben ser defendidos. En este sentido, más allá de las distintas nominaciones utilizadas por las abogadas y abogados para definir a los destinatarios de sus intervenciones –clase trabajadora, sectores oprimidos, grupos sociales vulnerabilizados, entre otras– existen puntos comunes. Sus prácticas profesionales se orientan a lograr cambios significativos en aquellos sectores que sufran las consecuencias de las relaciones sociales desiguales establecidas en sociedades capitalistas. Existe una toma de conciencia por parte de

estos actores sociales, de que son las mismas reglas del sistema social las que generan las dificultades, o mejor dicho la imposibilidad, de que los sectores populares puedan efectivizar sus derechos.

De allí que se proponen trabajar con los sectores organizados y no con el individuo aislado. Se puede notar que la concepción acerca de la realidad social –o en otros términos, de cómo se organiza la sociedad– orienta el tipo de intervención para la resolución del problema. Al entender que las desigualdades sociales son inherentes al sistema de organización de la vida social, las soluciones nunca pueden ser individuales. Por tanto, la búsqueda es aportar –y fortalecer– a las organizaciones sociales y políticas que tienen perspectivas de cambio social. En palabras de una de las entrevistadas:

Para nosotros los derechos se tienen cuando se los ejerce, y la mejor manera de garantizar el ejercicio, tratándose de actores vulnerabilizados, es a través de la organización colectiva, por eso nosotros decimos no hay derecho sin organización, por eso nuestro interlocutor no es el ciudadano solo, nosotros interpelamos a la organización, es la organización la que va creando condiciones para que los ciudadanos puedan hacer valer sus derechos, trabajamos con organizaciones.

“Las estrategias jurídico-políticas de las abogadas y abogados populares. Una aplicación práctica de la crítica jurídica”. Por lo dicho hasta aquí, podemos inferir que las prácticas de las abogadas y abogados populares tienen un alto contenido crítico. Con esta categoría –utilizada tantas veces para significar cosas muy distintas– nos referimos a la acepción marxiana del término crítica, que puede explicarse como aquel conocimiento destinado a transformar la realidad social.

Junto con Marx podemos pensar que estos actores desarrollan una práctica crítica en dos sentidos. En primer lugar, otorgan centralidad a la intervención práctica sobre la realidad social, orientando su aporte jurídico-político a lograr cambios en las condiciones materiales de los sectores populares. En este sentido, la discusión en los ámbitos académicos no es desechada pero pasa a un segundo plano. Ello no implica que descarten la teoría sino todo lo contrario, ya que utilizan los recursos teóricos en tanto y en cuanto les permite pensar y comprender la realidad social, para mejorar sus intervenciones. En segundo lugar son

conscientes de los límites que tiene el derecho para generar cambios profundos en la estructura social y por ende piensan sus acciones en el marco de estrategias políticas más amplias.

En una argumentación deudora de Horkheimer (2003) podemos decir que el comportamiento crítico es aquel que tiene por objeto a la sociedad entendida como totalidad ya que –desde esta perspectiva– los problemas sociales más acuciantes dependen de la manera en que está organizada la sociedad en su conjunto. La teoría crítica considera que la división social del trabajo y las diferencias de clase, al ser producto del obrar humano, pueden modificarse pero para ello es necesario transformar las relaciones sociales actuales dentro de las cuales se desarrolla la ciencia. Por tanto, es imprescindible que el trabajo teórico se articule con la lucha política.

Este argumento es central para comprender una de las principales características que unifica a los diferentes colectivos de abogadas y abogados populares. La preocupación por la dimensión política y la prioridad asignada a esta esfera como ámbito de disputa se relaciona con la concepción que tienen acerca del funcionamiento de lo social y la posibilidad de generar transformaciones profundas en la estructura social. En este sentido, la reflexión acerca del derecho inspirada en la teoría marxista que concibe al fenómeno jurídico como expresión de las relaciones sociales desiguales, explica la desconfianza en el derecho como motorizador de los cambios sociales y la necesidad de desarrollar la lucha en el plano político. Por lo tanto, esta manera de ver y entender lo social, compartida por las abogadas y abogados populares promueve como primera cuestión la necesidad de orientar sus aportes teórico-prácticos a favorecer la lucha política.

La puesta en práctica de esta decisión es por demás compleja y está plagada de contradicciones que se reflejan en la manera de desarrollar dichas intervenciones. Pudimos relevar que la articulación entre la esfera jurídica y la esfera política, tan anhelada por este tipo de profesionales, está atravesada por constantes tensiones que en parte tienen que ver con las lógicas y las reglas de funcionamiento específicas de cada ámbito, y en parte con las maneras de actuar y conducirse en dichos espacios que han sido interiorizadas tanto por los profesionales del derecho como por los miembros de las organizaciones sociales y políticas –lo que Bourdieu (1997) explica como la relación entre los aspectos objetivos y

subjetivos, a través de los conceptos de campo y habitus—.

Es así que en un trabajo previo reflexionamos sobre algunas particularidades de los distintos caminos seguidos por las abogadas y abogados populares para poner en acción la articulación entre lo jurídico y lo político, y los problemas que surgen en dicho proceso (Blanco, Ciocchini y Vértiz, 2012).¹³ Las posiciones más cercanas al ejercicio tradicional proponen una estrategia donde opera una clara división de tareas entre los profesionales del derecho, que se encargan de lo jurídico, y los referentes de las organizaciones sociales y políticas, que se encargan de la dimensión política. En este caso las esferas de intervención están bien delimitadas de acuerdo a los saberes especializados, y la articulación se piensa como una sumatoria de los trabajos en ambos planos. Podemos relacionar esta mirada con la corriente del uso alternativo, donde lo que prima para diferenciarse del ejercicio tradicional es la intervención a favor de los sectores oprimidos¹⁴.

Como ejemplo de esta posición se pueden citar las palabras de uno de los entrevistados, quien dijo,

Yo soy de los que creo que el trabajo técnico es solo el 50 por ciento, como mucho capaz que menos, hay que hacer justicia también, que el otro 50 o 60 por ciento es la movilización, la lucha, la resistencia que la organización del compañero lleve adelante por cualquier metodología.

Otra postura sostiene que la articulación entre lo jurídico y lo político no puede pensarse como una suma de dos partes, sino que la estrategia política debe determinar tanto el objetivo de la intervención jurídica como su forma. Aquí se desplaza el lugar privilegiado del saber técnico jurídico en el diseño de dicha intervención, incorporándose otros saberes, y el derecho ocupa un lugar subsidiario a la lucha política.

Militar es decidir intervenir en el marco de una estrategia más general (...) ahí aparece cuál es la estrategia de intervención en

13- Esta discusión se presenta con mayor profundidad en el capítulo 1 del presente libro.

14- Esta corriente, nacida en Italia en la década del 70, considera que el texto de la ley, lejos de ser un objeto uniforme, presenta silencios, lagunas y baches que pueden ser aprovechados para realizar una práctica jurídica orientada a favorecer los intereses de las clases subordinadas. En esta dirección, puede pensarse un uso del derecho alternativo al tradicional que implique el desarrollo de prácticas jurídicas encaminadas a la emancipación de los sectores oprimidos.

términos políticos, digamos ahí hay una determinada concepción de cuáles son los temas que queremos abordar y de qué manera y a partir de esa participación en esa decisión intervenimos en determinados procesos judiciales y llevamos adelante un laburo que entremezcla nuestra postura ideológica sobre el tema con la intervención profesional, eso es lo que intentamos hacer, no siempre sale, a veces tenemos intervenciones muy tradicionales, en otras tratamos de crear formas de intervención o incorporar las voces o las formas que, digamos, no están contempladas en un procedimiento común, justamente para tratar de darle el perfil que nosotros intentamos imprimirle a esos procesos o a la temática.

Una tercera posición más radicalizada piensa en la intervención jurídica por fuera de la práctica judicial, como una instancia en donde se ofrece el conocimiento jurídico a los colectivos sociales y políticos a través de talleres y capacitaciones. En esta visión los abogados preparan el terreno para que lo jurídico no sea monopolio de los profesionales, y el colectivo asume un mayor protagonismo en la estrategia jurídico-política. El planteo principal es que lo jurídico tiene utilidad en tanto que es apropiado por los sujetos y es utilizado en forma colectiva dentro de su lucha política.

Más allá de las distintas maneras ensayadas para lograr la articulación entre ambas dimensiones, jurídica y política, y resolver las tensiones que se generan en su instrumentación, consideramos que esa particularidad es el rasgo principal que caracteriza las prácticas de las abogadas y abogados populares, y por ello las hemos definido como estrategias jurídico-políticas. Como sostiene Manzo (2012) esta es una diferencia central con las abogadas y abogados de clínicas jurídicas que, por su optimismo en el derecho como herramienta para generar cambios sociales, enfocan sus intervenciones exclusivamente en el ámbito jurídico. Desde la perspectiva de la abogacía popular podemos decir que esta postura peca de ingenuidad, ya que al centrar su intervención en el ámbito judicial y enfocarse en las personas en tanto sujetos de derecho, no se discute la estructura de poder que impide el ejercicio de los derechos en la realidad social. Si la lucha política se apoya demasiado en la estrategia jurídica se corre el peligro de obtener decisiones judiciales y nuevas leyes que consagren formalmente nuevos y más derechos, que encontra-

rán los mismos problemas para materializarse en la realidad. En última instancia se intenta politizar lo jurídico y no a la inversa.

Palabras finales

El objetivo que nos planteamos, tal como se menciona en la introducción, fue conocer y comprender las prácticas profesionales de abogadas y abogados populares e identificar los principales obstáculos para el desarrollo de sus intervenciones.

Luego de revisar las características principales de dichas prácticas, consideramos que el aspecto central que las define es la preocupación por desarrollar acciones que plasmen en la práctica social la compleja articulación entre la esfera jurídica y la esfera política, con el objetivo de forzar otros usos del derecho.

Como pudimos ver a lo largo del capítulo, son profesionales que desconfían de la esfera jurídica y específicamente del ámbito judicial como espacio en el cual dar la disputa para conseguir el reconocimiento de derechos de los sectores populares. En su mayoría visualizan el tránsito entre ambas esferas como un camino sinuoso, donde lo jurídico suele operar como un campo magnético que atrae las acciones y al mismo tiempo encorseta las estrategias. En este sentido, lo que Bourdieu (2000) define como efecto de apropiación y expropiación del conflicto social respecto de los no profesionales (o profanos), que se produce cuando se ingresa al campo jurídico, puede acentuarse si estos profesionales destinan una porción mayoritaria de sus recursos a pensar la estrategia jurídica. Para neutralizar la succión establecen un sistema de contrapesos que está dado principalmente por la participación de otros compañeros que no son abogados en las instancias en que se piensa y se decide el carácter de sus intervenciones. Consideramos que la desconfianza en lo jurídico se relaciona con la concepción crítica acerca del derecho y de la realidad social que orienta sus prácticas, y que determina la primacía de lo político en la conformación de sus estrategias jurídico-políticas.

Por último, nos parece que la reflexión en torno a la articulación entre lo jurídico y lo político, puede aportar a la discusión sobre un tema que ha despertado mucho interés en la literatura sociojurídica: la relación entre “Derecho y Cambio Social”. En este sentido la indagación sobre las distintas formas que asume dicha articulación en las prácticas concretas

de las abogadas y abogados populares, relevando cómo se constituyen ambas esferas en cuanto a sus especificidades –qué aspectos quedan dentro y cuáles afuera– y cuáles son las principales tensiones que operan en el terreno de la práctica, puede favorecer un análisis situado que trascienda el plano abstracto de los debates.

Bibliografía

- Blanco, C., Ciochini, P. y Vértiz, F. (2012). “El lugar de la teoría crítica en las estrategias político-jurídicas alternativas”. Ponencia publicada en las actas del XIII Congreso Nacional y III Latinoamericano de Sociología Jurídica, Universidad Nacional de Río Negro, Sede Atlántica/SASJU, Viedma, Río Negro.
- Bourdieu, P. (1997). Razones Prácticas. *Sobre la teoría de la acción*, (traducido por Thomas Kauf), Barcelona: Editorial Anagrama.
- Bourdieu, P. y Teubner, G. (2000). *La fuerza del derecho*, Bogotá: Siglo del hombre.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. C., Passeron, J. C. (2011). *El oficio de Sociólogo. Presupuestos epistemológicos*, Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Brubaker R., Cooper F. (2001). “Mas allá de ‘Identidad’”. En *Apuntes de Investigación* de CEDYP, (7).
- Cárcova, C. M. (1993). *Teorías jurídicas alternativas. Escritos sobre Derecho y Política*, Buenos Aires: Centro editor de América Latina.
- Chama, M. (2007). “Movilización y politización: los abogados de Buenos Aires, 1968-1973”. En A. Pérotin-Dumon (dir.), *Historizar el pasado vivo en América Latina*. Disponible en <http://historiapolitica.com/datos/biblioteca/Chama.pdf>.
- Eidelman, A. (2009). “El PRT-ERP y la lucha por la libertad de los presos políticos, 1971-1973”. En *Sociohistórica*, (25).
- Fals Borda, O. (2007). *La investigación acción en convergencias disciplinarias*. Disponible en <http://historiactualdos.blogspot.com/2008/11/la-investigacion-accin-en-convergencias.html>, visitado el 10/5/2012.
- Horkheimer, M. (2003). “Teoría tradicional y teoría crítica (1937)” en *Teoría crítica*, Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Junqueira, E. B. (2002). “Los abogados populares: en busca de una identidad”. En *El Otro Derecho*.
Disponible: <http://ilsa.org.co:81/biblioteca/dwnlds/od/elotrdr026-27/elotrdr026-27-09.pdf>, visitado el 9/4/2011.
- Lista, C. y Begala, S. (2012). “Abogados, compromiso social y uso del derecho”. Ponencia publicada en las actas del XIII Congreso Nacional y III Latinoamericano de Sociología Jurídica, Universidad Nacional de Río Negro, Sede Atlántica/SASJU, Viedma, Río Negro.

- Manzo, M. (2011). "Activismo judicial 'Percepciones del derecho y de la justicia en la lucha por la tierra campesina'". Ponencia publicada en las actas del XII Congreso Nacional y II Latinoamericano de Sociología Jurídica, SASJU/FCEyJ- Universidad Nacional de la Pampa, La Pampa.
- (2012). "Diversas luchas, prácticas y estrategias ¿Podemos hablar de abogados activistas?". Ponencia publicada en las actas del XIII Congreso Nacional y III Latinoamericano de Sociología Jurídica, Universidad Nacional de Río Negro, Sede Atlántica/SASJU, Viedma, Río Negro.
- Marx, K. y Engels F. (1974). *La ideología alemana. Crítica de la novísima filosofía alemana en las personas de sus representantes Feuerbach, B. Bauer y Stirner y del socialismo alemán en las de sus diferentes profetas*, Barcelona: Ediciones Grijalbo.
- Mc Cann, M. (1998). How does law matter for social movements? En: G. Garth y A. Sarat, eds. *Studying How Law Matters?* En *Northwestern University Press*, (3).
- Palacio, G. (1989). "Servicios legales y relaciones capitalistas: un ensayo sobre los servicios jurídicos populares y la práctica legal crítica". En *El Otro Derecho*, (3), Temis/ILSA, Bogotá.
- Rojas Hurtado, F. (1988). "Comparación entre las tendencias de los servicios legales en Norteamérica, Europa y América Latina". En *El Otro Derecho*, (1). Disponible en <http://ilsa.org.co:81/biblioteca/dwnlds/od/elotrdr001/elotrdr001-01.pdf>, visitado el 15/4/2011.
- Sarat, A. and Scheingold, S. (eds.) (1998). *Cause Lawyering: Political Commitments and Professional Responsibilities*. New York: Oxford University Press. (2001). *Cause Lawyering and the State in a Global Era*. New York: Oxford University Press.
- Scheingold, S. (1974). *The Politics of Rights: Lawyers, Public Policy, and Political Change*. New Haven: Yale University Press.
- Valles, M. S., (2007). *Entrevistas cualitativas*, Madrid: Centro de Investigaciones Científicas.
- Vértiz, F., Carrera, M.C., Bianco, C., Cristeche M. y Furfaro C. (2011) "¿Se puede pensar en un uso alternativo del derecho desde la formación académica de lxs abogadxs?". Ponencia presentada en el XII Congreso Nacional y II Latinoamericano de Sociología Jurídica, La Pampa, 3, 4 y 5 de noviembre 2011.
- Vértiz, F. (2013) "Los abogados populares y sus prácticas profesionales. Hacia una aplicación práctica de la crítica jurídica". En *Crítica Jurídica*, (35). Consultado en: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rcj/article/view/40807>, 05/08/2013.
- Wolkmer, A. C. (2006). *Introducción al pensamiento jurídico crítico*, México: Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

Sitios web consultados:

www.ilsa.org.co

<http://ciaj.com.ar/>

<http://laciegalp.blogspot.com.ar/>

<http://gremialdeabogados.blogspot.com.ar/>

<http://colectivolagrieta.blogspot.com.ar>

Algunas reflexiones para seguir debatiendo

González, Manuela Graciela y Marano, María Gabriela

El interés por la educación jurídica en Argentina y la crítica de sus déficit y problemas no son nuevos, aunque sí persistentes y reiterados. Estos comprenden un complejo abanico de aspectos que van desde lo estrictamente pedagógico y lo conceptual a la dimensión institucional. En las últimas décadas con recurrencias e intermitencias, la enseñanza jurídica ha sido objeto de diversas críticas y propuestas de mejoramiento.

Este proyecto se inscribe en esa línea, con sus propias especificidades; así a través de las distintas etapas de su ejecución, pudimos arribar a algunas reflexiones para seguir debatiendo sobre la formación del abogado/a en este contexto social, político y cultural que lo interpela desde otro lugar, ya que la neutralidad política y el objetivismo promovido por el estado de derecho liberal resultan insostenibles. Hoy pocos se atreven a negar que el derecho y las ciencias jurídicas son categorías determinadas por la política y la ideología.

En este interregno, fuimos testigos y actores de la discusión, y finalmente aprobación, de un nuevo plan de estudio, lo cual nos permitió formularnos nuevos interrogantes para seguir profundizando acerca de cuál es el rol de la abogacía frente a la persistente desigualdad social.

El trabajo de campo nos ha permitido adentrarnos en las relaciones formales e informales, ampliando en varios sentidos nuestros conocimientos de la institución. En ese derrotero, uno de los aportes ha consistido en elevar documentos preliminares a la Comisión de Reforma del Plan de Estudios de la Facultad con las preocupaciones acerca de qué se enseña, cómo se enseña y cuál es el “perfil oculto” del docente (a modo equivalente de “currículum oculto”), logrando el deseado propósito de la investigación en Ciencias Sociales: la relación entre producción y transferencia de conocimiento ¹.

1· Se elaboraron documentos sobre la formación de grado y el ingreso a la carrera como parte de la transferencia de la investigación y estos aportes han servido de fundamento para la propuesta curricular que presentó la actual gestión académica. En la sesión de jueves 12 de diciembre de 2013, el Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales aprobó el nuevo “Plan de Estudios” de la carrera de Abogacía, el cual entrará en vigencia a partir de su aprobación por parte del Consejo Superior Universitario y la convalidación del título por el Ministerio de Educación de la Nación.

La investigación que sustenta esta producción se encuadra, como lo sugerimos al comienzo, en un conjunto de estudios sobre la educación jurídica, que lleva varios años de trabajo y que ha logrado constituir al presente equipo en partícipe activo de la discusión y avance del campo académico a nivel nacional con una preocupación permanente acerca de qué profesional estamos formando en las Facultades de Derecho y a qué intereses sociales responde. Por otro lado, si bien uno de los objetivos de este libro consiste en socializar y poner en cuestión los resultados de nuestro proceso de investigación, nuestra propuesta también se asienta en abrir nuevas perspectivas y preguntas.

En definitiva, esta investigación se inscribe en ese horizonte de reflexión y búsqueda sobre el mejoramiento de la educación jurídica que facilite una mejor formación de los/as abogados/as, una formación crítica y comprometida, entendiendo que esa contribución tiene pleno carácter social y es posibilitadora de otras prácticas jurídicas, en vistas a una sociedad más justa para todos/as.

La universidad se encuentra en una fuerte contradicción entre los propósitos de desarrollo de profesionales críticos y creativos y la realidad pedagógica que a través de su enseñanza no llega a producir la modificación de la visión del mundo del estudiante y por lo tanto de su ulterior ejercicio profesional.

Entre el viejo plan de estudio y el nuevo que no termina de nacer, existe una tensión que requiere la creación de modos y espacios de enseñanza y de aprendizajes, saberes y actitudes necesarios para abordar profesionalmente situaciones de desigualdad y lograr una formación situada. Esta perspectiva tiene al menos dos dimensiones: qué estudiar y quiénes pueden construir conocimiento legítimo.

El primero se refiere a la necesidad de que el conocimiento construido por la universidad sea significativo para entender y resolver los problemas relativos a las condiciones de vida material y simbólica de los sectores carentes de poder. El segundo se refiere a la producción de conocimiento que debe develar el origen ideológico del mismo.

Ambas cuestiones interpelan a la enseñanza, pero aquí nos encontramos con un amplio abanico de situaciones de trabajo docente específicas de la carrera que va desde el docente funcionario judicial part-time al docente investigador full time (con variaciones intermedias), lo cual nos lleva a interrogarnos acerca de cómo interactúan los diferentes ti-

pos de docentes con el conocimiento, cómo construyen conocimiento para la enseñanza y luego, qué prácticas de enseñanza promueven, qué doctrinas y cuál jurisprudencia nacional y extranjera difunden y utilizan, cómo contextualizan el conocimiento, qué recortes programáticos realizan, cuáles son las intencionalidades pedagógicas y políticas, entre otras.

En este contexto de producción de conocimiento, nuestro norte estuvo centrado en el propósito de relacionar las prácticas concretas que se dan en la institución formadora, visibilizar sus lógicas de funcionamiento y exponerlas a debate, con el objeto de identificar diferentes concepciones de la formación y de la práctica profesional de los/as abogados/as que puedan contribuir en el proceso de cambio que esta Facultad ha emprendido con el inicio del proceso de aprobación de un nuevo plan de estudio que es un punto de partida. En este derrotero, la importancia de las decisiones que se toman en un proyecto educativo deberían ser permanentemente revisadas por los/as actores institucionales en relación con las necesidades sociales y las valoraciones subyacentes.

Las prácticas tienden a reproducirse de manera parcialmente consciente y nuestra intención fue vincularlas al tipo de proyecto pedagógico e institucional que se pone en juego a través suyo. Entonces, debatir las prácticas formativas y profesionales también implica debatir el proyecto institucional que está en juego en la formación profesional, preguntarnos si es homogéneo, monolítico o empieza a mostrar fisuras lógicas de todo proceso de cambio, que contribuye a visibilizar las direcciones que asuman las modificaciones curriculares y de gestión.

Observamos un nuevo escenario para la formación de los/as abogados/as que incluye aspectos políticos, institucionales y curriculares, en el cual se discuten la importancia de los temas y prácticas profesionales emergentes, la relación entre grado y postgrado, la importancia creciente de las áreas de gestión de programas, entre otros.

En este nuevo contexto es que nos preguntamos por el entramado de la configuración actual del campo de la formación de abogados/as, el grado de autonomía alcanzado en la profesión académica y las conexiones actuales con el campo político y el campo académico. Varios interrogantes se abren para la interrogación ¿qué profesional formamos y qué profesional deberíamos formar? ¿con qué docentes contamos y con qué docentes deberíamos contar? ¿qué significa gestionar académicamente hoy?.

Asimismo, la necesaria realización de un estado del arte sobre educa-

ción jurídica ² nos permitió tener un panorama general sobre las principales preocupaciones de los/as actores académicos de las universidades nacionales que participan de este campo, en donde constituye un eje axial la preocupación por la formación tradicional formalista y conservadora del *statu quo* vigente y sus relaciones con el ejercicio profesional.

El estado actual de la educación universitaria exige otros marcos para la relación pedagógica, otras formas de enseñar, otras formas de habilitar la palabra y la escucha. Así, entra en el campo jurídico como cuestión actual de la enseñanza universitaria uno de los temas clásicos de la pedagogía: la relación pedagógica. Podremos hipotetizar que quizás el reclamo pedagógico profundo encuentra eco aquí, porque las Facultades de Derecho aún conservan formas muy tradicionales de enseñar, heredadas del pasado escolástico ³.

Nuestras decisiones, tanto acerca de qué y cómo investigar y de cómo transmitir nuestras apreciaciones sobre el campo, están doblemente condicionadas; por un lado, por las propias perspectivas conceptuales o miradas que contribuye a la delimitación del problema; por otro lado, se vio afectada por nuestra pertenencia al campo de estudio que indagamos, lo cual supone una necesaria y permanente reflexividad.

Hemos intentado establecer líneas de análisis que nos permitan pensar las concepciones que circulan sobre la relación entre la formación jurídica dentro de la universidad y las demandas sociales.

Rescatamos lo afirmado por Carrera acerca de que en el caso de Abogacía, muchos actores que discuten con sus argumentos y a través de sus prácticas profesionales los supuestos y concepciones dominantes sobre el derecho y el campo profesional de los abogados, lo hacen por fuera de la Facultad. Esto puede tener que ver con que el campo jurídico encuentra una fuerte estructuración más allá de las instituciones formadoras de abogados, lo que abre un campo de disputa que va más allá de la vida universitaria.

Luego, la autora resalta la importancia de indagar en las prácticas académicas que se despliegan en los espacios universitarios para conocer

2- Manuela G. González y Carlos Lista (coord.). *Sociología Jurídica en Argentina. Tendencias y perspectivas*. Buenos Aires: Eudeba, 2011.

3- María Gabriela Marano y María Cecilia Carrera. "Porqué los abogados son como son: buscando la explicación en la formación universitaria" en Paso, Elías y Hernando (comp.). *Debates en Pedagogía. Teoría, formación e intervención*. EDULP, La Plata, 2014.

más sobre los procesos educativos que se sostienen hoy en la universidad pública, lo cual puede proporcionarnos mejores elementos para pensar en las funciones sociales que efectivamente está cumpliendo esta institución.

Los exámenes, y en especial las mesas libres, son percibidos como las situaciones de mayor tensión. Más allá de que, desde la representación de los/as graduados/as, esa tensión convierte en más valioso el trayecto recorrido, es dable preguntarse si efectivamente esta forma de evaluar al estudiante contribuye al proceso de aprendizaje en el sentido de los valores que la Facultad pretende transmitir o, al contrario, puede leerse en clave individualista, exitista, es decir, en aquel sentido negativo en que el afuera es percibido.

La investigación en estos contextos se constituye en un campo de exploración necesaria y en una apuesta que asume el lugar de la universidad y sus intelectuales en la definición de procesos sociales que van más allá de lo que sucede puertas adentro de las aulas y oficinas académicas.

Los objetivos que nos planteamos en este trabajo, tal como se menciona en la introducción, fueron conocer y comprender las prácticas profesionales de abogadas y abogados populares e identificar los principales obstáculos para el desarrollo de sus intervenciones.

Luego de revisar las características principales de dichas prácticas, consideramos que el aspecto central que las define es la preocupación por desarrollar acciones que plasmen en la práctica social la compleja articulación entre la esfera jurídica y la esfera política, con el objetivo de forzar otros usos del derecho.

Como pudimos ver a lo largo de este libro, son profesionales que desconfían de la esfera jurídica y específicamente del ámbito judicial, como espacio en el cual dar la disputa para conseguir el reconocimiento de derechos de los sectores populares. Establecen un sistema de contrapesos que está dado principalmente por la participación de otros compañeros que no son abogados en las instancias en que se piensa y se decide el carácter de sus intervenciones. Consideramos que la desconfianza en lo jurídico se relaciona con la concepción crítica acerca del derecho y de la realidad social que orienta sus prácticas, y que determina la primacía de lo político en la conformación de sus estrategias jurídico-políticas.

Teniendo en cuenta los estudios realizados en la primera parte del proyecto, tal como se citan en la introducción, en este libro se analiza la

descripción e interpretación crítica de algunas asignaturas que integran la currícula de la carrera de Abogacía de la FCJyS de la UNLP; este trabajo nos permitió repensar la enseñanza de grado y su impacto en el ejercicio profesional destacando la interdisciplina y la utilización en el aula del método de casos entre otros hallazgos.

El análisis de los programas vigentes de algunas materias, nos permitió observar la falta de adecuación entre el contenido del programa de estudio y de examen, en tanto éste último incorpora temáticas no incluidas en el primero, lo cual trae aparejado que el/la estudiante puedan ser evaluados sobre temas que no han sido objeto de abordaje en el aula. Los programas analizados no contienen una enunciación de los fundamentos, objetivos, propuestas metodológicas ni de los criterios de evaluación, lo que torna aún más incierta para el/la estudiante la posibilidad de conocer –no sólo los contenidos sobre los que será evaluado- sino también con qué criterio se lo examinará ni cuáles son las expectativas de los/as docentes respecto a su rendimiento. En este sentido, esperamos que el proceso de reforma incluya una necesaria etapa de revisión de los programas y de articulación de los mismos tendientes a una misma finalidad: qué profesional formar.

Se compararon los métodos de enseñanza contenidos en los programas de las materias en las distintas universidades públicas, observando qué programas estudiados no desarrollan los componentes de una propuesta pedagógica. Consideramos que esta propuesta debería estar acompañada por una fundamentación adecuada, la formulación de objetivos, la indicación de las estrategias educativas y del material bibliográfico, destacando la importancia de incorporar la jurisprudencia como material relevante para fomentar el pensamiento crítico y reflexivo. El proceso de implementación del nuevo plan de estudio necesariamente deberá contemplar instancias de trabajo con las diferentes cátedras tendientes a lograr unificar la forma y contenido de los programas.

Los métodos de enseñanza deben apuntar a una forma de flexibilizar la enseñanza tradicional y de proveer herramientas conceptuales para que el futuro abogado/a pueda encarar autónomamente el razonamiento crítico necesario para resolver problemas sobre la base de un material jurídico cambiante, observamos que los/as profesores/as de las nuevas cohortes se encuentran mejor predisuestos para incorporar nuevas herramientas didácticas, lo que no siempre significa trabajar en pos de una

abogacía comprometida con la desigualdad social. En este contexto, la utilización del método de casos aparece como una vía regia para generar un cambio en la formación del abogado/a, brindándole funciones dirigidas a promover el reconocimiento de derechos y la instauración de sujetos de derecho. Con su aplicación, observamos que se genera una cierta “sensibilidad” del estudiante respecto del caso planteado, que dispara el pensamiento crítico, desestructurando el tipo de enseñanza clásica y el rol habitual del profesional del derecho.

Para el /la docente será un desafío desentrañar en el momento de creación normativa del contexto de aplicación qué actores intervienen en las diferentes etapas y qué impacto tienen en la vida de las personas como forma de adaptar la socialización profesional al acontecer actual. Esta formación debe ir acompañada de la flexibilización de los conceptos y la observación de los cambios socioculturales y para ello es clave la forma de enseñanza y el compromiso que se adquiera desde los/as educadores para generar un abogado/a capaz de responder a las necesidades de nuestra sociedad.

Un hecho importante en este proceso de cambio cultural de la forma de enseñar el derecho, lo constituye la preeminencia creciente de la anteriormente llamada carrera docente y que hoy constituye la Especialización en Docencia Universitaria organizada por la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de La Plata. Esta propuesta formativa de postgrado está obteniendo resultados positivos con el cursado de la carrera y la realización de trabajos finales en el campo de la pedagogía y política universitaria de muchos docentes de Abogacía (aunque esta propuesta es elegida en mayor medida por ayudantes de cátedras y en menor medida por profesores titulares y adjuntos).

La situación actual muestra una institución en transición, con una propuesta de modificación del plan de estudios reciente, conviviendo con nuevos/as actores académicos que luchan con los/as otros/as actores por la posesión del campo, pero en esa lucha por “decir el Derecho” en el campo curricular, no queda aún suficientemente explicitado hacia qué Derecho se pretende orientar la educación jurídica y qué abogados/as queremos formar.

Como ha teorizado Santos “las leyes, como los mapas, son distorsiones reguladas de territorios sociales” (1995: 458).

Unas y otros son representaciones simplificadas, formas de imaginar y ordenar las relaciones humanas que, para ser eficaces, encogen la complejidad de lo real. Así como el cartógrafo traza sólo algunos detalles del terreno para hacerlo caber en un mapa legible de bolsillo, el jurista –sea legislador, juez, abogado o analista– escoge sólo una fracción de las prácticas sociales, para regularlas o entenderlas con un prisma legal.

Respecto a la formación continua de los abogados, se dedicó especial atención al tema de los postgrados. En primer lugar, se estableció un panorama sobre la expansión de los postgrados de Abogacía en las universidades nacionales con asiento en la Provincia de Buenos Aires para tener un panorama más amplio de lo que está ocurriendo con este tipo de oferta en el campo académico y profesional de referencia.

En segundo lugar, se abordó la expansión de los postgrados de la carrera de Abogacía en la FCJyS de la UNLP. Si bien existen varios trabajos que muestran el fenómeno de los estudios cuaternarios, de un modo más original nos propusimos analizarlos en el marco de las lógicas institucionales, preguntándonos por los procesos políticos académicos que impulsaron esta expansión desde el regreso de la democracia a la actualidad, quiénes produjeron la política de posgrado en la institución y cuáles han sido las principales líneas de política y gestión de los posgrados.

Las carreras de posgrado que se han creado a partir del regreso a la democracia han estado vinculadas mayoritariamente con los Institutos de investigación. Sin embargo, algunas han surgido de los grupos más tradicionales que están consolidados con el ejercicio profesional y que ligan “magistratura” con “especialización para el ejercicio de la misma” y por lo tanto “garantizan” que los/as egresados/as puedan utilizar sus certificaciones para el ingreso y/o ascenso en la administración de justicia. La gestión de esta área a nivel institucional, es decir, vía Secretaría de Posgrado se ha visto dificultada por la fuerte presencia de algunos/as directores de institutos que les imprimen a sus posgrados su propia dirección y por otro lado, por la falta de una política de posgrado delineada desde las sucesivas gestiones. Esto ha llevado a la persistencia de gran poder de decisión de los/as Directores de los posgrados por sobre la Secretaría de Posgrado y a la visibilización de algunos problemas que se empiezan a distinguir con relación a la articulación con la formación de grado y como anticipáramos en este trabajo, el mantenimiento en el

posgrado de algunas prácticas que reproducen un esquema de formación de similares características al grado.

Entre las reflexiones que abren líneas para mirar más detenidamente, podemos detenernos como primer punto en la matrícula: la mayor concentración de estudiantes se encuentran en las Especializaciones para certificar laboralmente en el ejercicio profesional. Es decir, que el posgrado replica la formación profesionalista que tiene la enseñanza de grado, pero que se cruza con los intereses académicos de una parte de los/as docentes que enseñan en el nivel cuaternario que persiguen credenciales y status para sus carreras académicas.

En esta trama, nos preguntamos por los perfiles de los/as estudiantes, capacidades, expectativas y necesidades que presentan. Asimismo, problematizamos la articulación con la formación de grado y su misma actualización, en la medida que se derivan al posgrado los temas nuevos; también cabe preguntarse por la calidad de los procesos de enseñanza y qué aprendizajes están construyendo nuestros estudiantes de posgrado. Consideramos que estas cuestiones nos interpelan para abordar conceptual y metodológicamente líneas de investigación en tales sentidos.

El desafío es estructural. Se trata de definir si, al igual que en los sistemas educativos más avanzados, la enseñanza de posgrado debe ser colocada en un lugar central del proceso de formación superior, lo cual implicaría realizar profundas alteraciones del sistema de enseñanza superior.

Sin caer en los errores de concepciones elitistas que aislaron en su momento la investigación de la docencia, consideramos que la enseñanza de posgrado debe ser un eslabón decisivo para retomar las mejores tradiciones científicas nacionales e internacionales, de modo de convertir a las universidades en el eje de la formación de científicos/as y profesionales de alto nivel en el país.

Los discursos sobre el derecho y el perfil del abogado/a

Establecer los vínculos entre la extensión universitaria y el derecho también nos habilitó a problematizar las políticas y las prácticas de formación del abogado/a, con el objeto de construir herramientas que posibiliten abordar desde una nueva visión el actual perfil profesional— en tanto la problematización de las prácticas de formación no pueden igno-

rar el aporte que las características propias del desarrollo de las actividades extensionistas promueve en el contexto netamente profesionalista en el que se desarrolla la carrera de abogacía.

Consideramos necesario aproximarnos a la temática en forma gradual, lo que significó comenzar las tareas de investigación explorando las modalidades en que la extensión universitaria se presentaba en los planes de estudio de las carreras de abogacía como parte obligatoria de la currícula, en tanto pensamos que la presencia o ausencia de la extensión universitaria en un plan de estudios se vincula necesariamente con la presencia institucional de la extensión en la facultad, con las modalidades bajo la cual ella se desarrolla, constituyendo la intensidad de la actividad extensionista de la facultad un probable indicador de la presencia o no de la extensión en la currícula. Elegimos estudiar las formas en que se desarrolla la actividad de extensión en las Facultades de Derecho para conocer los contextos institucionales que pudieron promover – o no – la inclusión de la extensión como parte obligatoria de la currícula.

En cualquiera de los casos analizados, una de las reflexiones que surge de un primer análisis es que la extensión universitaria se desarrolla desde concepciones unidireccionales que relegan a las comunidades no universitarias a participaciones predominantemente pasivas: en los proyectos, al presentarlos como meros destinatarios; en las ponencias, cuando los autores valoran casi exclusivamente el aporte que la extensión realiza a la formación del abogado/a y en los planes de estudio, al considerarse como fundamento irrefutable de la inclusión de la extensión en los planes de estudio, la práctica profesional que la extensión brinda al estudiante/abogado; todo sin interesarse por el modo en que transforma las realidades,

Se analizaron los vínculos que se establecen entre las comunidades universitarias y no universitarias en los procesos de construcción y circulación del conocimiento, más allá de que el objeto circunstancial a través del cual se manifiesta el espacio de extensión sea una ponencia de un congreso o una asignatura de un plan de estudios, ya que estas actividades constituyen esos nuevos espacios de construcción de conocimiento.

La construcción de alternativas que permitan transformar las condiciones materiales y simbólicas de vida de las personas, requiere una complejización de la tarea que las Facultades de Derecho se proponen, infinitamente más compleja que el asesoramiento técnico – profesional

en el cual el derecho establece los límites de su extensión universitaria. Las categorías de análisis propuestas intentan poner en juego los debates que las lógicas profesionales del derecho ignoran, las falencias que las tradiciones jurídicas en extensión universitaria repiten, fundamentalmente la invisibilización del otro, su carácter de “destinatario”. En este caso y en nuestras facultades nos podríamos preguntar: ¿cuál es el origen de tal consultorio jurídico?, ¿qué contenidos tiene? ¿qué impactos y transformaciones produce? y fundamentalmente, ¿quiénes y cómo participan? Y si el consultorio jurídico se establece considerando las particularidades del lugar y de sus habitantes o los habitantes del lugar se “acomodan” a lo que el consultorio jurídico puede brindar. Estas son sólo algunas preguntas que nos planteamos en este diálogo que intenta abrir nuevas perspectivas de abordaje de la educación jurídica.

La explicitación del recorrido de creación y recreación de las categorías analíticas en el caso de la extensión significó un importante avance, en tanto, hasta el momento, sólo habíamos utilizado las categorías en el análisis de casos particulares, sin historizar esos usos, ni reconocer las diferencias y similitudes que nos permitan avanzar en la construcción de categorías que, comunes a diferentes aspectos de la extensión universitaria, nos conduzcan, en primer lugar, hacia el análisis de las debilidades y fortalezas que la extensión – comunicación posee en los distintos contextos donde las comunidades universitarias y no universitarias trabajan en la construcción de conocimiento, y luego sí, hacia horizontes más amplios de transformación social.

El análisis de los planes de estudio y de las carreras de abogacía y los contextos en los cuales ellas se desarrollan – en la búsqueda del vínculo que se establece con la extensión universitaria – pretende colaborar con la identificación de diferentes concepciones de la práctica profesional de los abogados y las abogadas, para finalmente intentar contestar lo que constituyó una de las preguntas de la investigación: ¿qué orientaciones formativas permiten afrontar problemas complejos desde una perspectiva que tenga más en cuenta la realidad social? Creemos que existen vínculos entre estas posibles orientaciones y las actividades extensionistas que las Facultades promueven, proponen o exigen. De ahí que el equipo de investigación lo haya tomado como línea de trabajo, en articulación con las problemáticas curriculares, con lo cual esperamos haber contri-

buido a poner en agenda este tema en la FCJyS de la UNLP.

Por último, nos parece que la reflexión en torno a la articulación entre lo jurídico y lo político puede aportar a la discusión sobre un tema que ha despertado mucho interés en la literatura sociojurídica como es la relación entre “Derecho y Cambio Social”. En este sentido, la indagación sobre las distintas formas que asume dicha articulación en las prácticas concretas de las abogadas y abogados populares, relevando cómo se constituyen ambas esferas en cuanto a sus especificidades – qué aspectos quedan dentro y cuáles afuera– y cuáles son las principales tensiones que operan en el terreno de la práctica, puede favorecer un análisis situado que trascienda el plano abstracto de los debates.

Prácticas profesionales alternativas y visibilización de la política y la acción política del derecho

Uno de las dimensiones abordadas vinculadas con la práctica profesional la constituye aquella relacionada con el ejercicio de “prácticas profesionales alternativas”. El tema se abordó conceptualmente y luego de modo empírico a través de entrevistas. En las entrevistas a abogados/as populares en las cuales se los/as interrogó acerca de sus prácticas profesionales y sus estrategias jurídico-políticas surgen rasgos comunes que entrecruzan las miradas de los/as abogados/as entrevistado/as con los postulados de las diversas corrientes críticas del derecho analizadas, con aquella mirada que entiende a la intervención jurídica como una herramienta en el marco de una estrategia de lucha política. Así, entre los entrevistados/as, surgen nociones respecto del carácter político del derecho, respecto de su ejercicio en un marco colectivo, de la necesidad de utilizarlo en defensa de los sectores más vulnerables de la sociedad y sobre la mirada crítica del derecho que tiñe toda su práctica.

Un primer aspecto compartido por todos los/as entrevistados/as es que reconocen el contenido político del derecho y las funciones que cumple en el mantenimiento de las relaciones sociales actuales, donde el poder está distribuido de una manera asimétrica. Es decir que estos profesionales entrevistados confrontan la mirada sobre el fenómeno jurídico que tienen la mayoría de los abogados/as, producto de la concepción dogmática y formalista del derecho —caracterizado por su neutralidad, objetividad e imparcialidad— difundida ampliamente por la ciencia jurí-

dica tradicional. En la conformación de esta mirada crítica está presente, en sintonía con las corrientes críticas del derecho, la reflexión sobre el rol que juega la enseñanza formal en el mantenimiento de esta imagen ideológica acerca de lo jurídico. Se visualiza a la formación del abogado/a como concentrada en una enseñanza dogmática y positivista que prioriza el derecho privado por sobre el derecho público con el objetivo de preparar profesionales eficientes al momento de defender la propiedad privada de los sectores dominantes. Aunque el aporte realizado es importante, consideramos que la concepción de dos visiones opuestas - la enseñanza formal o la práctica alternativa-, no visualiza la cantidad de matices que hoy adquiere el trabajo áulico que es donde con mayor fuerza se está produciendo un quiebre de la enseñanza tradicional.

Podemos conectar estas percepciones con los estudios vinculados a la crítica jurídica que se han esforzado por indagar cuáles son las funciones principales que cumplen el derecho y los/as abogados/as en las sociedades actuales y qué responsabilidad le cabe a la enseñanza tradicional del derecho —y a las instituciones implicadas en la formación— en la reproducción de las mismas.

En este sentido, nos permitimos afirmar que no es precisamente la formación en las Facultades la que posibilita un quiebre con el rol tradicional de los abogados/as, sino que éste se produce, por lo general, en razón de motivos externos a los ámbitos formales —como pueden ser la militancia o la singularidad de las historias personales. Elegimos estas palabras porque consideramos que las condiciones estructurales —del campo jurídico en particular como del campo social en general— tienen un peso central en el rol social que cumplen los abogados/as y, por ende, en el tipo de intervenciones que llevan adelante. En nuestra opinión ello explica la razón por la que los/as abogados/as que realizan intervenciones no tradicionales sean una porción ínfima y poco significativa en el universo general de los/as profesionales del derecho. Mayoritariamente, son cuestiones vinculadas a su socialización extra-universitaria, las que llevan a los/as actores a integrar diferentes colectivos y desde allí, a participar en política. Es decir que primero aparece la militancia social y política, y a partir de ese contacto, el derecho comienza a ser indagado desde otro punto de vista y desde otra perspectiva, con otras preguntas.

Otro de los rasgos principales identificados es el ejercicio colectivo de la práctica profesional. A diferencia del rol tradicional de la abogacía,

que propone un ejercicio individual, solitario, y construye un modo de ser específico del profesional del derecho —el abogado liberal—, los/as abogados/as populares plantean una colectivización de la práctica, que se nutre desde diferentes ámbitos y actores. En este sentido, consideran esencial que las estrategias sean pensadas y diseñadas en forma colectiva y construyen sus prácticas a partir de la interacción con diferentes grupos —sean específicamente jurídicos o no— para generar un ámbito que posibilite intervenciones estratégicas.

La reflexión sobre el alcance y los límites de las intervenciones jurídicas para resolver problemas sociales estructurales —producto de relaciones sociales desiguales— permite a los/as abogados/as tomar conciencia de que estas prácticas colectivas, que articulan el trabajo técnico con estrategias más amplias, exigen también otro papel para los/as abogados/as, otras actividades que forjen otro tipo de relaciones con los sujetos de derecho. Además de utilizarse los instrumentos jurídicos tradicionales (reclamos administrativos, presentación de escritos judiciales, participación en audiencias, etc.) se introducen nuevas herramientas educativas, tendientes a capacitar a los militantes de organizaciones políticas y sociales para la defensa de sus derechos.

Un tercer aspecto que observamos es el rasgo común que coloca a la profesión al servicio de los sectores populares. Existe una referencia clara a cuáles son los intereses que deben ser defendidos. En ese sentido, más allá de las distintas denominaciones utilizadas por los/as abogados/as para definir a los/as destinatarios/as de sus intervenciones —clases trabajadoras, sectores oprimidos, grupos sociales vulnerabilizados, entre otras— existen puntos comunes. Sus prácticas profesionales deben orientarse a lograr cambios significativos en aquellos sectores que sufren las consecuencias de las relaciones sociales desiguales establecidas en sociedades capitalistas. Existe una toma de conciencia por parte de estos actores sociales, de que son las mismas reglas del sistema social las que generan las dificultades, o mejor dicho la imposibilidad, de que los sectores populares puedan efectivizar sus derechos.

Por ello, es que se proponen trabajar con los sectores organizados y no con el individuo aislado. Se puede notar que la concepción acerca de la realidad social —o de cómo se organiza la sociedad— orienta el tipo de intervención para la resolución del problema. Así, al entender que las desigualdades sociales son inherentes al sistema de organización de

la vida social, las soluciones nunca pueden ser individuales. Por tanto, la búsqueda es aportar y fortalecer a las organizaciones populares que tienen estrategias de corto y largo plazo. En lo inmediato, la organización puede ampliar la capacidad de presión y torcer las relaciones de fuerza con respecto a las necesidades materiales más urgentes, lo que puede aumentar las posibilidades de éxito en los reclamos. En un trabajo a mediano y largo plazo, se intenta desnaturalizar las desigualdades sociales y generar conciencia de que es necesario constituir un nuevo sistema de organización social para terminar con las profundas asimetrías sociales.

Las prácticas llevadas a cabo por los/as abogados/as entrevistados tienen un alto contenido crítico. De acuerdo a la acepción marxiana del término podemos observar que los/as entrevistados/as desarrollan una práctica crítica en dos sentidos. En primer lugar, no se preocupan demasiado por los grandes debates teóricos que venía produciendo la crítica jurídica en los ámbitos académicos, sino que, por el contrario, intervienen en la realidad social, buscando aportar su conocimiento para lograr cambios en las condiciones materiales de los sectores populares. No descartan la teoría, sino que utilizan los recursos teóricos en la medida en que les permite pensar y comprender la realidad social. En segundo lugar, estos/as profesionales son conscientes de los límites que tiene el derecho para generar cambios profundos y por tal razón, piensan sus acciones en el marco de estrategias políticas más amplias atravesadas por la interdisciplinariedad y la pertenencia a un colectivo social.

Como resultado de esta indagación surgió lo colectivo en oposición a lo individual como quiebre fundamental con el conocimiento jurídico tradicional, pero a su vez como límite que impone la práctica jurídica. Los/as abogados/as entrevistados recurren a diversas estrategias para saltar ese límite y así articular el derecho y lo político, que siempre se funda en un sujeto colectivo.

Finalmente, reconocemos que quedan por abordar muchos temas. La aprobación de un nuevo plan de estudio nos coloca en una situación ideal para repensar contenidos, prácticas áulicas y fundamentalmente hacernos eco de la necesaria ampliación del compromiso del profesional con la realidad social en su totalidad, especialmente con los sectores más desprotegidos de la sociedad. Nuestra intención fue contribuir a ampliar lo real a través de la inclusión de nuevas miradas cartográficas de la educación jurídica, analógicamente a los que Correas, Santos y

Garavito, entre otros científicos sociales afirman. La enseñanza jurídica, como las leyes, son representaciones simplificadas, formas de imaginar y ordenar las relaciones humanas que para ser eficaces encojen la complejidad de la realidad.

Está en nosotros la responsabilidad de establecer, entre otras cuestiones, las perspectivas que asumimos para enseñar y deslindar qué profesionales pretendemos formar en una sociedad cada vez más globalizada, violenta y desigual, donde el derecho y sus intérpretes aparecen como parte inescindible del problema y de las posibles respuestas.

Los Autores Proyecto 11J/ 101

Manuela Graciela González

Abogada (UBA) Licenciada en Sociología; Especialista en Derecho de Familia; Doctora en Ciencias Jurídicas; Directora del Instituto de Cultura Jurídica y de la Especialización para el Abordaje de las Violencias Interpersonales y de Género (FCJyS-UNLP). Directora de Proyectos de Investigación y Extensión universitaria. Co- Directora de la Maestría en Sociología Jurídica-Orientada. Investigadora categoría II en el Programa Nacional de Incentivos. Profesora de Sociología Jurídica en el grado y posgrado. Autora de Libros y Artículos sobre la temática. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales UNLP. Desde el año 2013 es Codirectora de la Revista Derecho y Ciencias Sociales.

María Gabriela Marano

Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, UNLP. Magister en Ciencias Sociales con Orientación en Políticas Educativas, FLACSO. Profesora Adjunta Ordinaria de Problemática Educativa Contemporánea, Fac. de Humanidades y Ciencias de la Educación. Profesora de postgrado en Taller de trabajo Final II, en Maestría en Educación y Taller de Trabajo Final en Especialización en Docencia Universitaria, UNLP. Investigadora en temas de Educación Superior.

Nancy Cardinaux

Abogada, especialista en sociología jurídica y Doctora en Derecho y Ciencias Sociales (UBA). Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de la República Argentina (CONICET), Profesora adjunta ordinaria de la Universidad Nacional de La Plata y la Universidad de Buenos Aires. Secretaria del Instituto de Cultura Jurídica de la Universidad Nacional de La Plata. Investigadora permanente del Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Investigadora categoría II en el Programa Nacional de Incentivos. Profesora de posgrado en distintas universidades del país y del extranjero.

Pablo Ciocchini

Doctor en Sociología Jurídica Universidad del País Vasco. Magister en Sociología Jurídica, Instituto Internacional de Sociología Jurídica de Oñati (País Vasco). Abogado, UNLP y Licenciado en Derecho, Universidad de Sevilla (España). Investigador invitado en la Universidad de Liverpool (Reino Unido) y en el Instituto Max Planck de Derecho Penal Extranjero e Internacional (Alemania). Docente de postgrado FCJyS-UNLP. Miembro del Instituto de Cultura Jurídica de la UNLP, del Comité de Investigación de Sociología Jurídica de la Asociación Internacional de Sociología y de la ISCI.

Francisco Vértiz

Abogado (UNLP). Doctorando en Ciencias Sociales, Fac. de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Auxiliar docente de Sociología Jurídica de la FCJyS-UNLP. Becario doctoral de la UNLP, tipo B (2013-2015), con sede en el Instituto de Cultura Jurídica de la dicha casa de estudios. Miembro de la Sociedad Argentina de Sociología Jurídica (SASJU) y del Centro de Estudios para el Cambio Social (CECSO).

Mauro Cristeche

Abogado (UNLP), Doctor en Derecho (UBA), finalizando la carrera de Especialista en Docencia Universitaria en la UNLP. Investigador del Instituto de Cultura Jurídica-UNLP. Coordinador del área “Estado, Políticas Públicas y Derecho”, UNLP. Profesor de Derecho Constitucional en grado y de Estado y Políticas Públicas en Posgrado en la FCJyS-UNLP, y profesor de Metodología de la Investigación en el Doctorado en Ciencias Jurídicas de la UNLaM. Participa en distintos proyectos de investigación en el ICJ-UNLP.

María Cecilia Carrera

Becaria doctoral del CONICET, con sede en el Centro de Investigaciones Sociales del CONICET/IDES. Profesora en Ciencias de la Educación (UNLP). Maestranda en Ciencias Sociales (FAHCE-UNLP). Candidata doctoral en Ciencias Sociales (UBA). Miembro del Grupo de Estudio y Trabajo sobre Etnografía y Procesos Educativos en la Argentina del CAS-IDES. Docente de la cátedra de Pedagogía de la FAHCE-UNLP.

Matías Causa

Magíster en Ciencias Sociales con Mención en Educación (FLACSO). Especialista en Políticas Educativas (FLACSO). Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación (FAHCE-UNLP). Doctorando en Ciencias de la Educación (FAHCE-UNLP). Investigador categorizado. Docente de grado en la cátedra de Investigación Educativa II, FAHCE-UNLP y del posgrado en el Seminario Investigación y Producción de Sentidos, FCS-UNLZ.

Karina Alejandra Andriola

Abogada y Escribana (UNLP). Maestranda en Derecho de Familia, Infancia y Adolescencia (UBA). Adscripta en Derecho Civil I, FCJyS (UNLP). Becaria de Conicet. Miembro Instituto de Cultura Jurídica y el Instituto de Derecho Notarial y Registral FCJyS (UNLP). Integrante de proyectos de investigación ICJ-FCJyS-UNLP. Integrante del Grupo Colaborador del Proyecto “Acceso a la justicia y marginación judicial. Conflictos intrafamiliares y pobreza” en los Departamentos Judiciales de La Plata, Mercedes y Junín.

Cristian Andrés Furfaro

Abogado (UNLP 2005). Doctorando en Ciencias Sociales, FAHCE-UNLP. Auxiliar Docente de Sociología Jurídica de la FCJS-UNLP y Docente del Seminario de Metodología de la Investigación de la FCJS-UNLP. Es miembro del Instituto de Cultura Jurídica de la UNLP. Actualmente se encuentra investigando las transformaciones que producen los proyectos de extensión universitaria de la FCJS-UNLP.

Florencia Burdeos

Abogada. Especialista en Derecho Civil. Profesora Adjunta Interina de Derecho Civil V, Cátedra II, Comisión 8, en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP.

Natalia Pagotto

Abogada. Auxiliar Docente Adscripta en Derecho Civil V, Cátedra II, Comisión 8 de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, de la UNLP.

Camila Victoria Blanco

Abogada (UBA). Orientación en Derecho Administrativo 2006. Maestranda en Derecho Constitucional y Derechos Humanos en la Universidad de Palermo. Pasante en la Universidad de Yale en Clínica Jurídica sobre Derechos de los Trabajadores e Inmigrantes (2011). Docente en Práctica Profesional I- Análisis de sentencias y Práctica Profesional IV en la Universidad de Palermo.

Natalia A. Zudaire

Abogada (UNLP). Profesora universitaria (UNLP). Auxiliar docente por concurso de Sociología Jurídica.

Daniela Goga

Estudiante de la carrera de abogacía de la FCJyS UNLP. Miembro del Instituto de Cultura Jurídica.

Mariana Petriella (Correctora)

Profesora en Letras por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) año 2001. Docente de la Cátedra Producción de Textos de la Facultad de Bellas Artes de la UNLP. Trabaja de forma independiente como correctora de textos desde 2007 y como coordinadora de talleres de escritura.

Vanesa Silvapobas (Diseñadora)

Diseñadora en Comunicación Visual por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) año 2012. Trabaja de forma independiente realizando proyectos de identidad, editorial, publicidad y fotografías.

Los escenarios de la enseñanza del derecho y de las prácticas profesionales de los/as abogados/as se presentan como altamente dinámicos y complejos. El propósito del libro consiste en adentrarse en la configuración actual de la formación de abogados/as, en tanto el análisis de las instituciones formadoras como de la formación puesta en juego en la práctica profesional. En este sentido, en el texto se recuperan ciertas líneas de trabajo vinculadas a la profundización de tres ejes: los discursos sobre el derecho y el perfil del abogado/a; la formación del abogado/a en grado y posgrado, y las prácticas profesionales alternativas en clave de la acción política del derecho.

Hay acuerdo generalizado en que la universidad debe apostar a la formación de profesionales críticos y creativos para el ejercicio profesional. Sin embargo, en la práctica profesional, en muchas ocasiones, los/as abogados/as nos dejan perplejos/as cuando sus respuestas nos remiten más al pasado que al futuro de una sociedad que soñamos sea cada vez más justa y equitativa.

Las clases, como otras prácticas cotidianas de formación en la institución, las relaciones sociales que se construyen, el submundo institucionalizado que replica y produce subjetividades, el conocimiento académico que circula en esos espacios y la presencia de otros saberes continúan opacados, operando como “caja negra” a la hora de comprender las características de los procesos educativos en la universidad. Resulta necesario en este contexto, resaltar la importancia de comprender el entramado institucional y cultural que sostiene y vuelve inteligible las prácticas académicas y sus huellas posteriores en el ejercicio profesional.