

Democracia, pluralismo y estructura del cuerpo docente en la Educación Jurídica Superior¹

MARÍA EMILIA BARREYRO²

RESUMEN

Las reflexiones que conforman el presente ensayo tienen por objetivo plantear la necesidad de desplazar el foco de atención de la situación áulica hacia la estructura del cuerpo docente de las instituciones de enseñanza jurídica superior para un mejor abordaje de la cuestión de cómo *debe ser* dicha enseñanza. La hipótesis general que lo guía sostiene que el pluralismo del cuerpo docente tiene a la vez un *valor epistémico* y un *valor político*, tomando el caso de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires como modelo de descentralización de la actividad docente y disparador de las reflexiones que le siguen.

PALABRAS CLAVE

Democracia - Pluralismo - Cuerpo docente - Derecho - Universidad.

Democracy, pluralism and structure of the teaching staff in Law-teaching Institutions

ABSTRACT

Reflections that form this essay aim to lay out the necessity of moving the focus from the classroom situations to the structure of the teaching

¹ El presente trabajo fue realizado en el marco del *Programa de Actualización en Docencia Universitaria* que tomé en 2013-2014, dictado en el área de Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

² Abogada (UBA), becaria CONICET para culminación de doctorado en Derecho Político (en Facultad de Derecho-UBA). Auxiliar docente de la materia Teoría del Estado

staff in law-teaching institutions, in order to achieve a better understanding of how this teaching *ought to be*. The general hypothesis throughout this work holds that pluralism in teaching staff has both epistemic and political value, taking the case of Facultad de Derecho Universidad de Buenos Aires as a model and trigger of some reflections about this matter.

KEYWORDS

Democracy - Pluralism - Faculty - Law - University.

La educación, desde luego, pone con frecuencia un límite a las mentes, pero nuestro problema estriba en si este límite es adecuado y, para analizarlo, debemos traspasarlo. Por lo tanto, nos encontramos exactamente en la misma posición que el científico con sus instrumentos de medición: no podemos solucionar nuestro problema antes de conocer sus términos. No podemos especificar los criterios antes de saber qué es lo que habrán de juzgar. Los criterios no son árbitros eternos de la investigación, la moral y la belleza, preservados y presentados por una asamblea de sumos sacerdotes a salvo de la irracionalidad de la gentuza de la ciencia, las artes y la sociedad; son instrumentos previstos para ciertos fines por quienes conocen las circunstancias y las han analizado minuciosamente. Un científico, un artista, un ciudadano no es un niño que necesite la metodología de papá y la racionalidad de mamá para que le orienten y le den seguridad; puede cuidar de sí mismo, puesto que es el inventor no sólo de leyes, teorías, cuadros, obras teatrales, composiciones musicales, formas de relación social e instituciones, sino también de cosmovisiones y formas de vida genéricas (Paul Feyerabend, *La Ciencia en una Sociedad Libre*, [1978] 1998, pp. 38/9).

La cuestión acerca de cómo debe llevarse a cabo la formación de los estudiantes en la Educación Jurídica Superior ha tenido múltiples ensayos de respuesta. En gran medida tales ensayos han puesto el foco de atención en la situación áulica y las prácticas pedagógicas allí desarrolladas, como veremos en el apartado [II]. Por el contrario, este trabajo plantea la necesidad de desplazar el foco hacia la estructura y las características del

(Facultad de Derecho-UBA) de 2006 a la actualidad. Investigadora adscripta del Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales Ambrosio Lucas Gioja de 2011 a la actualidad; mariabarreyro@derecho.uba.ar.

cuerpo docente. Su objetivo principal será sostener, a partir del análisis de la estructura del cuerpo docente en la Facultad de Derecho de la UBA, por qué su departamentalización es la forma institucional *más propicia* en pos de una formación pluralista en un doble aspecto: pluralismo en materia de saberes, de concepciones del Derecho y de las prácticas pedagógicas que van de la mano con ellos, y consecuentemente pluralismo en materia de valores para la vida en democracia, y mostrar, que este pluralismo tiene a su vez un valor epistémico y un valor político. Que el pluralismo tiene un “valor epistémico” quiere decir que favorece en un sentido amplio al progreso de la empresa científica, en el caso, del progreso o enriquecimiento del estudio científico del Derecho; que el pluralismo tiene un “valor político” quiere decir que favorece al desarrollo de las individualidades de los ciudadanos que forma, y especialmente de estos ciudadanos que egresan de las facultades de Derecho, que tendrán un papel especial en sus intervenciones en la vida pública en cuanto operadores jurídicos.³

En miras de este objetivo, primero, se distinguirán los dos ejes de análisis que subyacen a la idea de una “formación pluralista” de los estudiantes de Derecho, a saber, cómo debe llevarse a cabo su formación científico-jurídica [I.i] y cómo debe llevarse a cabo su formación en vista de la vida en democracia [I.ii]; luego, reseñaré a título ilustrativo algunos antecedentes que han dado distintas respuestas a la cuestión [II], para pasar a describir el caso de la Facultad de Derecho de la UBA como modelo de descentralización de la actividad docente y disparador de las reflexiones valorativas de ese sistema [III]. En el último apartado, haré algunas consideraciones finales acerca del valor que sostengo tiene el pluralismo en la educación jurídica superior universitaria [IV].

³ Tanto en un caso como en el otro, claro está, se presupone que es posible alguna forma de “progreso” en la ciencia, y que eso es deseable, como así que una educación humanista propicia al desarrollo de la individualidad de los sujetos educativos es también posible y deseable. Ambas afirmaciones se enmarcan en la concepción de la empresa científica de Feyerabend, como quedará explicitado en el apartado [IV]. El “papel especial” de las intervenciones en la vida pública a que refiero aquí recoge las reflexiones de A. Tunc respecto a los egresados de las instituciones educativas jurídicas, que se verá en el apartado [I.ii].

[I.i]

Respecto al primer eje de análisis [i], sobre la formación en materia de saberes disciplinares de las ciencias jurídicas a la que apuntan los procesos educativos en las facultades de Derecho, caben algunas consideraciones preliminares. A grandes rasgos pueden visualizarse en los discursos acerca de la práctica de la enseñanza de la Ciencia Jurídica –cuya reseña brindaré más abajo en el apartado [II]– supuestos y concepciones distintos sobre su objeto. Siguiendo aquí a R. Vázquez hay tres grandes grupos de distintas concepciones del Derecho y metodologías y prácticas de enseñanza que les son afines: (α) concepción formalista o positivista ortodoxa; (β) concepción crítico-realista y (γ) concepción deliberativa y democrática. (α) Para la posición formalista, el derecho es un conjunto de normas generales o particulares emanadas de los órganos creados al efecto, y enseñarlo significa lograr que los alumnos lo conozcan; así, esta actividad se dirigiría a formar a quienes trabajen con dichas normas, en cualquiera de las diversas profesiones jurídicas; (β) la concepción crítico-realista, a diferencia de la anterior, pone énfasis en la dimensión histórica y social del Derecho, defiende su enfoque interdisciplinario, acentúa su dimensión política contra la idea de la neutralidad valorativa que sostiene la posición anterior, sostiene el carácter ideológico del Derecho y acepta su indeterminación –lagunas, contradicciones formales e incoherencias sustantivas–, la enseñanza del Derecho para esta concepción supone incorporar elementos de teoría social, filosofía jurídica, historia del Derecho, y asimismo sostiene que la teoría del Derecho debe hacerse explícita aun en los cursos sobre derecho positivo, no como materias separadas sino integradas a las materias regulares; (γ) finalmente quienes conciben el Derecho como una práctica social moralmente relevante que permita la deliberación democrática y la justifique a partir de principios, valores y derechos fundamentales, su enseñanza deberá entrenar en esa forma particular de deliberar, enseñando cuestiones básicas de justificación racional, validez moral y balance entre las exigencias de la moral ideal y los límites de la democracia real (Vázquez, 2008:221/237). En este sentido, las distintas concepciones del Derecho tienen en líneas generales el sello de los debates en torno a su constitución como saber científico. Así, para aquella primera postura, la enseñanza del Derecho

se trata de una actividad fundamentalmente informativa en la que se enseñe el Derecho tal como “es” (léase en esta línea, el derecho positivo), mientras que para las dos últimas posturas, la enseñanza jurídica pretende que el alumno logre desarrollar su capacidad crítica respecto al derecho positivo. Tenemos aquí un bosquejo ilustrativo aunque no exhaustivo de las principales posiciones acerca del Derecho, y su enseñanza como saber disciplinar, que muestra concepciones muy disímiles acerca de cuál es el objeto de enseñanza en las Facultades de Derecho.

[I.ii]

En cuanto al segundo eje de análisis [ii], cabe decir que es abundante la bibliografía que debate acerca del rol del sistema educativo en la tarea de formación de sujetos para la vida en democracia. Ello es herencia de la tradición filosófica para la cual la Teoría de la Educación y la Teoría de la Democracia están íntimamente vinculadas. Por cierto, ya en la filosofía política de la Ilustración y hasta inclusive el siglo XX, Teoría de la Democracia y Pedagogía han sido ambas comprendidas como íntimamente imbricadas o, para utilizar el giro acuñado por Honneth, comprendidas como una suerte de “*hermanas gemelas*” (Honneth, 2013:379). La literatura especializada que tematiza las cuestiones relativas a la formación ciudadana en el nivel primario y en el nivel medio es abundante, mientras que respecto del nivel universitario suele ser un tanto más escasa y generalmente referida a cada disciplina específica y no tanto a la generalidad de la educación superior. No obstante debe decirse que en lo referido a las ciencias jurídicas, ha habido una cantidad de debates en torno a cómo forjar ‘ciudadanos críticos’, ‘buenos ciudadanos’, ‘ciudadanos reflexivos’ en el marco de las Facultades de Derecho. En un artículo de los años ‘60 alusivo al contexto de las Facultades de Derecho en Francia, titulado *Salir del neolítico: Investigación y enseñanza en las Facultades de Derecho*, su autor, André Tunc, señalaba ya una de las especificidades de la enseñanza superior del derecho que me interesa destacar: “Que no se objete que los problemas enumerados son meramente políticos y exceden la competencia y responsabilidad de los juristas. En la realidad, el personal político de Francia –administradores, diplomáticos, parlamentarios– se elige principalmente entre quienes han recibido una for-

mación jurídica. ¿Preparan nuestras Facultades de Derecho y los Institutos de Estudios Políticos, que afortunadamente las doblan en número, a ese personal dirigente a la medida de sus responsabilidades?" (Tunc, 2007:144). Este rasgo propio de la educación de las unidades académicas dedicadas a la enseñanza de las ciencias jurídicas, que radica en la particular relación que tendrán sus egresados con la gestión de los asuntos públicos, ha de ponerse de relieve si se pretende dar cuenta de la relevancia de su formación en cuanto ciudadanos.

Podrá advertir el lector que ambos ejes de análisis, la formación de los estudiantes de derecho en la ciencia jurídica y su formación para la vida en democracia, aunque distinguibles analíticamente, se encuentran íntimamente entrelazados de manera más clara en algunas concepciones de las bosquejadas -v. gr., en las concepciones (β) y (γ), que explícitamente abordan la enseñanza desde esta doble perspectiva- o de manera más solapada, v. gr., en (α), postura para la cual la enseñanza del derecho debe estar circunscripta a los límites que le vendrían impuestos por la naturaleza de su objeto en cuanto ciencia, el derecho positivo.

[II]

Los intentos de dar una respuesta satisfactoria a la cuestión de cómo debe llevarse a cabo la formación de estudiantes universitarios de la carrera de Derecho, sea en miras de hacer de ellos ciudadanos críticos, sujetos reflexivos, buenos abogados, verdaderos juristas han sido, como se ha dicho más arriba, muy variados. En lo que sigue, brindaré una breve reseña de antecedentes de tales intentos.

En un artículo titulado *Politizar el aula*, Duncan Kennedy narra cuáles son sus objetivos en la formación de profesionales del Derecho. Allí marca una diferencia notable entre alguna forma de "adoctrinamiento" y la formación de estudiantes críticos. Por un lado, señala que sus estrategias del planteo de casos y las discusiones que organiza en el aula en torno a posturas legales antagónicas sobre ellos, lejos de adiestrar a los estudiantes en una u otra posición respecto del derecho, intenta crear el marco para argumentar, discutir y expresar posiciones. Se trata de *politizar* la clase sin caer en una *prédica* o adoctrinamiento. En este sentido, él afirma sobre su propuesta pedagógica que no se trata de un intento de

“enseñar valores o de aclararlos” sino de tomar en serio el cliché de que enseñar es indefectiblemente realizar una “*actividad política*” (Kennedy, 2007:87).

Por su parte, en un gran contraste con el método de casos tal como lo plantea de D. Kennedy, encontramos la posición del Prof. J. S. Ylarri que, en un artículo llamado “La clase expositiva sigue teniendo algo que decir: no siempre es conveniente el método de casos”, reivindica como provechoso y recomendable el método de clases expositivas o magistrales en los años formativos de la carrera de Derecho, destacando que los “grandes juristas y abogados” han sido formados a partir del método tradicional de clases expositivas (Ylarri, 2012).

Contrariamente a esta posición, ha señalado R. N. Álvarez en relación con la enseñanza crítica del derecho que no puede darse en el marco de clases magistrales por ser no sólo verticales, unidireccionales y autoritarias sino ineficientes en vista de la vinculación de conceptos con las propias cadenas conceptuales de los alumnos. Adicionalmente, la visión crítica requiere, según Álvarez, una pedagogía específica centrada en los procesos de descubrimiento del alumno, en el marco de un diálogo horizontal entre alumno y profesor que genere un intercambio enriquecedor del proceso de aprendizaje en el que el alumno cumple el rol principal (véase Álvarez, 2012:26).

También se ha propuesto para la formación en las Facultades de Derecho una técnica de enseñanza llamada “*clase práctica*” que combina la clase magistral con una tutoría; tal es el caso de C. Bernal, quien a partir de esta propuesta intenta aumentar las posibilidades de interlocución entre estudiante y profesor y entre estudiantes entre sí luego de la presentación de la “*información de fondo*” sobre la que versará la clase. Esta técnica se apoyaría en numerosos estudios de psicología cognitiva, y sería propicia para que los estudiantes además de aprehender el conocimiento jurídico, ejerciten sus “*habilidades para desarrollar el pensamiento analítico y crítico*” (Bernal, 2013:30).

Por último, en una línea similar, M. Murath ha sugerido la “*metodología de juicios simulados*” para mejorar el proceso educativo del Derecho, según la cual se divide al curso en equipos de trabajo, según criterios de cantidad, habilidades y competencias; se asignan roles (juez, secretario, que-

rellante, demandado, etc.) y se simula un juicio utilizando hechos reales. Esta técnica pedagógica tiende –según el proponente– a desarrollar “competencias de litigación, las habilidades de expresión escrita, expresión oral, técnicas y estrategias argumentativas” (Murath, 2013:123).

Inclusive, podemos leer en la literatura especializada distintas tentativas de ordenar y clasificar tan disímiles posturas. Por ejemplo, se han tipificado los modelos de alumnos de Derecho según la concepción del Derecho que se trate: (a) el aprendiz; (b) el receptor, retenedor y reproductor de normas jurídicas; (c) el sistematizador del Derecho; (d) el “resolvedor” de problemas y casos, y (e) el crítico; siendo el modelo predominante el (b): alumno receptor, retenedor y reproductor de normas jurídicas (Cardinaux y Clérico, 2005). En efecto, en las posturas reseñadas arriba podemos vislumbrar cuáles de estos modelos subyacen a cada propuesta: en la propuesta de Kennedy salta a la vista el modelo de alumno (e); en la de Ylarri, la concepción del alumno según el modelo (b); en la de Álvarez se vislumbra el modelo (a) del alumno como aprendiz; por su parte, en la propuesta de Bernal es posible advertir rasgos del modelo (c) y, finalmente, en el caso de Murath, el modelo de alumno que subyace a su propuesta pedagógica se aproxima al modelo (d).

[III.i]

Esta breve reseña de posturas ilustra la gran disparidad de criterios existentes acerca de cómo ha de llevarse a cabo la enseñanza del Derecho y muestra la riqueza y fecundidad de un debate que continúa vigente. No obstante, tales posturas tienen algo en común: hacen foco mayormente en el momento áulico del proceso educativo, individualmente considerado. Siguiendo a Owen Fiss, para quien “La calidad de cualquier institución académica depende en definitiva de la profundidad y diversidad de su cuerpo docente, que es el que da forma al plan de estudios de la facultad y es responsable de los resultados de la enseñanza, del carácter de su biblioteca y del tipo de estudiantes que son atraídos por la institución. Es el cuerpo docente quien define la facultad” (Fiss, 1999: 28) y en el entendimiento de que focalizar en el momento áulico puede resultar una limitación –de la que en parte adolecen las posturas reseñadas– en orden a un mejor abordaje de la cuestión que aquí planteo, intentaré en

lo que sigue hacer foco en la estructura del cuerpo docente de las instituciones donde se enseña Derecho. Tomaré el caso de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires como disparador de las reflexiones sobre la cuestión planteada.

Previo a ello, cabe destacar que en algunos trabajos recientes se ha puesto la atención en las características del cuerpo docente de las Facultades de Derecho como elemento de relevancia a la hora de analizar el tipo de estudiante y egresado que se busca. Por ejemplo, estudios empíricos en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de La Plata ponen de relieve que en general la docencia se ejerce allí como *actividad meramente complementaria* y que una reforma del plan de estudios tendiente a brindar una formación apropiada para el abogado, centrando el modelo de aprendizaje en un *horizonte de futuro*, “requeriría de una planta de profesores estables con dedicación exclusiva a la labor docente, complementada con docentes prácticos” (Cardinaux y González, 2010:104-107).

Estas afirmaciones valen también para la Facultad de Derecho de la UBA. Según los datos disponibles de su cuerpo de docentes, el Censo UBA 2011 pone de manifiesto que esta unidad académica constaba en 2011 de 1817 docentes rentados (Censo Docente 2011:152). En el siguiente cuadro, podrá advertirse el contraste entre los porcentajes promedio de dedicación exclusiva de los docentes de la UBA en su totalidad, los porcentajes en la Facultad de Derecho y en la Facultad de Ciencias Exactas, la que se muestra al solo efecto contrastivo, dado que es una de las unidades académicas de la UBA que más fuertes diferencias tiene con la Facultad de Derecho en los aspectos aquí analizados.

Dedicación	UBA		Derecho		Ciencias Exactas y Naturales	
	Docentes	%	Docentes	%	Docentes	%
Exclusiva	2.035	9,42	11	0,61	574	30,52
Semiexclusiva	2.169	10,04	26	1,43	58	3,08
Simple	15.774	73,00	1.728	95,10	1.193	63,42
Otra	1.630	7,54	52	2,86	56	2,98
Total	21.608	100	1.817	100	1.881	100

Los datos de este cuadro, que fueron extraídos del cuadro 10.4 del Censo Docente 2011 (Censo Docente 2011:196), muestran que tan solo 37 de los 1.817 docentes rentados de la FD-UBA desempeñaban sus cargos con dedicación exclusiva o semiexclusiva, lo que representa apenas algo más del 2% del personal rentado, mientras que en la Facultad de Cs. Exactas, esa cifra asciende a 632 sobre los 1.881 docentes rentados de esa unidad académica, representando este número el 33,6% del total de sus docentes, es decir, algo más de un tercio del total. La cifra de los profesores con dedicación simple es abrumadora en la Facultad de Derecho, más aún teniendo en cuenta que estos datos no consideraban a los docentes ad honórem y teniendo en cuenta de que se trata de una escasez estructural, dado que según el Censo 2004 la cantidad de docentes con dedicación exclusiva ascendía a 44, lo que representaba el 1,8% del total del cuerpo docente (Censo Docente 2004: 271, 275, 278). Asimismo, según los datos disponibles (cuadro 12.1), mientras en la Facultad de Derecho, el 43% de los docentes rentados censados declararon la realización de actividades remuneradas no docentes en el ámbito privado, ese porcentaje ascendía solo al 8,5% en Cs. Exactas (Censo Docente 2011:112); en consonancia, mientras en la Facultad de Derecho solo para el 5,5% del total de docentes rentados censados, el aporte del ingreso de la UBA al ingreso individual representaba más de la mitad de sus ingresos, en Cs. Exactas, para 40% del total de docentes rentados censados de Cs. Exactas, el aporte del ingreso de la UBA al ingreso individual representaba más de la mitad de sus ingresos (Censo Docente 2011:151).

Por su parte, cabe destacar, con relación al cuerpo de estudiantes, que la Facultad de Derecho contaba en 2011 con una población de 23.790 estudiantes de grado que representa alrededor del 9% de los estudiantes de grado de la Universidad de Buenos Aires (Censo Estudiantes 2011:24/5). Finalmente, debe mencionarse, para formarse un cuadro más completo del caso de la Facultad de Derecho, que de las Carreras⁴ que se ofrecen en la FD-UBA, la más numerosa es Abogacía y está dividida en dos ciclos a cursar en la Facultad: CPC y CPO. El Ciclo Básico Común (CBC), al igual que en las demás carreras de la UBA, es independiente

⁴ Las carreras que se ofrecen en la Facultad de Derecho son: Abogacía, Traductorado Público y Calígrafo Público.

como unidad académica de la Facultad. Por su parte, el Ciclo Profesional Común (CPC) consta de 14 (catorce) materias comunes a todas las orientaciones. Y el Ciclo Profesional Orientado (CPO) consta de 5 (cinco) materias obligatorias y materias optativas, para las que rige un sistema de puntos por el cual el estudiante debe elegir los cursos según la orientación escogida hasta completar 64 (sesenta y cuatro) puntos (ver Plan de Estudios –carrera de Abogacía– 2004). A título de ejemplo, la oferta de cursos del 1^{er} cuatrimestre de 2014 ofrece algo más de 500 cursos con comisiones⁵ a cargo de distintos profesores (en términos generales puede observarse que no suelen haber más de dos comisiones por profesor adjunto), esto solo en relación con el primer ciclo de la carrera de Abogacía (CPC). Lo que equivale a decir que de las 14 materias del CPC hay en promedio cerca de 17 comisiones por materia ofrecidas por cuatrimestre con distintos profesores a cargo repartidas en los distintos turnos. Ello es así a pesar de la disminución en los últimos años de la matrícula de la Facultad, que fue de un -24% si comparamos 2011 contra 2004: en 2011, los estudiantes de la FD-UBA ascendían a la cifra de 31.428 (incluyendo Abogacía y las otras carreras de la FD) mientras que en 2011 eran tan solo 23.790 (Censo Estudiantes 2011:24).

[III.ii]

Tamaño actividad institucional y su consecuente modalidad organizacional tienen su historia en la Facultad de Derecho. En el año 1984 se dispuso la “departamentalización” del cuerpo docente de esta Facultad por un proyecto presentado por los Consejeros Dr. Eugenio Bulygin y Dr. Gregorio Klimovsky (expte. del CS 28.633/84). El Consejo Superior Provisorio⁶ de la Universidad de Buenos Aires dispuso “Crear en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales los Departamentos que a continuación se enuncian, a través de los cuales se canalizará la actividad

⁵ Las comisiones son cursos con alumnos que se matriculan en ellas y son evaluados exclusivamente por el docente a cargo, en su mayoría profesores adjuntos.

⁶ Dicha resolución fue tomada en la gestión del Prof. Francisco Delich (en calidad de Rector “normalizador”), y por disposiciones transitorias se facultó al “Decano Normalizador” la reglamentación de la misma en relación con la designación de los Directores, Subdirectores, determinación de carreras y cursos de cada Departamento creado.

docente de dicha Facultad” (art. 1º de la Res. 30/84 del 22-2-84). Hecha la departamentalización, el CS ratificó (Res. 180/84 CS Provisorio) la Resolución 14.002/84 dictada por el Decano Normalizador por la cual se otorgaban determinadas potestades a los directores de cada departamento,⁷ entre ellas la programación de la actividad del año académico de las materias y cursos del Departamento a cargo, la coordinación y supervisión de la actividad docente, entre otras (arts. 2 y 3 de la Res. 14.002/84 del 28-3-84).

La forma que adoptó la departamentalización en la Facultad de Derecho fue hecha en vista del modelo de universidad estadounidense en el que la estructura del *Departamento Disciplinario* posee una especial relevancia. Si la universidad estadounidense, que en un primer momento se había moldeado según el sistema universitario británico logró luego combinar la estructura de los *colleges* con la influencia del sistema humboltiano, generó así, en la integración de ambas estructuras, el ascenso de los jóvenes investigadores, la rotación de los docentes en cursos de la especialidad y la existencia de cursos simultáneos. En aquel nuevo modelo de universidad cobra relevancia la figura del “departamento disciplinario” que concentraba las actividades docentes y de investigación relativas a una disciplina, más flexible que el sistema alemán de la cátedra, facilitando esta nueva estructura “un agrupamiento democrático de profesionales autónomos e iguales” involucrados en la investigación y en la educación superior (Vasen, 2012:72-4).

Sin embargo, la reforma llevada adelante en la Facultad de Derecho tiene algunas especificidades respecto de aquel modelo. De los tres modelos de “departamentalización”, a saber: A) a nivel de la universidad en su conjunto, departamentalizando todas las disciplinas y áreas inherentes a las formaciones que se ofrecen; B) transversal a la universidad, con una o algunas disciplina/s científicas (por ejemplo: Matemáticas) o una o algunas área/s de conocimiento (por ejemplo: Estudios de Género); C) a nivel de cada unidad académica (Castiglia, 2013:10), la Facultad de Derecho adoptó el tercero, es decir, que todos los departamentos creados

⁷ Entiéndase por “departamento” la “Unidad básica administrativa de la Universidad que reúne una comunidad de profesores e investigadores relativamente autónoma y responsable de la docencia y de la investigación en un campo especializado del conocimiento” (NEMESES, 1971:78).

son unidades académicas de la Facultad y funcionan en su órbita administrativa y organizacional. De este modo, la estructura de departamentalización impactó fuertemente sobre la actividad docente de la Facultad de Derecho, no así en las actividades de investigación. Las cátedras, sin embargo, pervivieron a este proceso. Así, en el caso de esta unidad académica, la estructura de los departamentos convive con la estructura de cátedras, las que los integran. Entonces, ¿cómo se da la actividad docente en el marco de esta estructura organizacional que combina la estructura de cátedras con la departamentalización?

En los hechos, el dictado de clases en la Facultad de Derecho es sumamente descentralizado. Mientras en otras facultades de la Universidad de Buenos Aires el esquema de clases refleja fielmente la estructura de cátedras, organizándose (en aquellas otras facultades) en torno a clases teóricas dictadas por el titular de cátedra –que en general suele ocupar cerca del 67% de las horas cursadas por el estudiante– y clases prácticas dictadas por los docentes de jerarquía menor, y donde las instancias de evaluación son supervisadas en el mayor de los casos por el profesor titular; por su parte, en la Facultad de Derecho, las comisiones en las que los estudiantes se matriculan están en abrumadora mayoría a cargo del profesor adjunto (y su equipo). El titular de cada cátedra tiene por separado sus propias comisiones a cargo. En efecto, la Resolución 3555/95 (CD) que rige para la Facultad de Derecho exclusivamente, establece que cada profesor adjunto con dedicación parcial debe dictar y calificar por cuatrimestre dos cursos del CPC o cursos obligatorios del CPO, o bien dictar por cuatrimestre 4 puntos de los cursos optativos de CPO; todo ello según las necesidades del Departamento respectivo. Asimismo, cada materia obligatoria de la carrera es dictada por varias cátedras (en gran contraste con otras facultades de la UBA para las cuales todavía rige el sistema de cátedra única en varias de las materias que dictan).

Puede observarse que la organización departamental profundiza la autonomía de los docentes adjuntos de cada cátedra, quienes tienen amplias potestades sobre las comisiones a su cargo y, si bien en lo formal deben ceñirse al Programa general presentado por el titular de su cátedra para las materias del primer ciclo de la carrera (CPC), en los hechos la pronunciada descentralización de la actividad docente opera –dependiendo siempre de cada cátedra– de tal modo que cada docente trabaja

incorporando a los programas la bibliografía que decida y poniendo su sello propio a la labor docente, tanto con relación a las decisiones acerca de la disciplina que enseña como con relación a las decisiones pedagógicas. En las materias del CPO, cada profesor tiene reglamentariamente aun mayores potestades que en el CPC y ni siquiera debe ceñirse a un programa del titular sino que presenta en el Departamento correspondiente su propia propuesta educativa.

[IV]

Ahora bien, hemos distinguido un doble aspecto de la cuestión de cómo debe llevarse a cabo la educación jurídica superior, a saber, el aspecto de la formación en materia del saber disciplinar de la ciencia jurídica y el de la formación de los estudiantes para la vida en democracia [I]; hemos hecho un breve bosquejo de una variedad de posturas que intentan dar respuesta a esta cuestión, unas que hacen foco en mayor medida en el primer aspecto, otras en el segundo [II]. Asimismo, y a fin de brindar algunas reflexiones sobre la cuestión planteada, hemos intentado desplazar el foco de atención desde la situación de aula hacia la estructura del cuerpo docente, describiendo algunos de sus aspectos en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires [III]. Ahora, caben algunas reflexiones acerca de por qué su departamentalización sería la forma institucional *más propicia* en pos de una formación pluralista en el doble aspecto señalado, conllevando este pluralismo un valor epistémico y un valor político.

Tales reflexiones se enmarcan en la concepción de Feyerabend acerca de la empresa científica y la educación científica, quien afirmaba sobre esta última⁸ en su *Tratado contra el Método*:

De modo inverso, un ligero lavado de cerebro conseguirá convertir la historia de la ciencia en algo más insípido, más simple, más informe,

⁸ Es necesario aclarar que el contexto de las palabras que cito de Feyerabend no alude especialmente a las estructuras universitarias en las que se da la educación científica, sino a la educación científica en general: el texto citado es ajeno a los debates específicos acerca de la educación superior. Las citas forman parte de la Introducción al *Tratado contra el Método* donde el autor esboza los principios humanistas que han de estimular lo que él entiende es el progreso de la empresa científica.

más “objetivo” y más fácilmente accesible a un planteamiento por reglas estrictas e incambiables. La educación científica, como hoy día se entiende, apunta exactamente a este objetivo. Tal educación simplifica la “ciencia” simplificando a sus participantes: en primer lugar, se define un dominio de investigación. A continuación, el dominio se separa del resto de la historia (la física, por ejemplo, se separa de la metafísica y de la teología) y recibe una “lógica” propia. Después, un entrenamiento completo en esa lógica condicionada a quienes trabajan en dicho dominio. Con ello se consigue que sus acciones sean más uniformes y al mismo tiempo se congelan grandes partes del proceso histórico (Feyerabend, [1975] 1986:3/4).

En efecto, para Feyerabend, la educación científica en general no debe encorsetar a quienes se inician en una ciencia dentro de criterios rígidos de delimitación de su objeto, de su dominio de investigación y de la lógica con que se trabaje en dicho campo. Toda educación científica ha de evitar convertir la ciencia que se enseñe en un campo de conocimiento simplificado, que de este modo pronto devendrá en dogma. Para este autor, la uniformidad de criterios acerca del objeto de cada ciencia, de criterios metodológicos y de lógicas de trabajo atenta contra el espíritu científico, el que debería incentivarse y no socavarse en una educación científica; la única manera de determinar si tales criterios y los límites trazados por ellos son adecuados es traspasando esos límites, cuestionando esos criterios, y esto solo es posible si la educación científica se da en un marco permeable a una pluralidad de criterios, de límites, de definiciones sobre su objeto, de metodologías. Asimismo, la educación científica ha de darse sin separar al dominio científico de que se trate de la historia del conocimiento, de las ideas científicas y precientíficas.

Es sobre este trasfondo teórico trazado por Feyerabend, en el que sostengo que la estructura institucional de la Facultad de Derecho, esta forma de departamentalización del cuerpo docente que sin eliminar la estructura de cátedras la flexibiliza,⁹ es *propicia* a una formación pluralista en la ciencia jurídica y, por tanto, que ello reviste un valor epistémico. Que

⁹ La flexibilización a la que aquí aludo consiste en las características con que se da la enseñanza por comisiones, y a las potestades que los reglamentos sobre la labor docente otorgan a los profesores a cargo de cada comisión, según se vio en el punto [III.ii].

sea propicia a una formación pluralista se observa en que la cristalización institucional de la descentralización de la práctica docente otorga a mayor cantidad de miembros del cuerpo docente potestades para organizar el dictado de sus clases, para determinar el enfoque con que abordarán la materia a enseñar, las prácticas pedagógicas que crean convenientes desarrollar en la situación de aula, entre otras decisiones pedagógicas. Una estructura docente favorecedora de una mayor autonomía¹⁰ de las prácticas de enseñanza –en la medida en que empodera a mayor cantidad de docentes a decidir sobre sus prácticas educativas– es especialmente permeable a una mayor apertura a la diversidad de prioridades curriculares promoviendo una educación reconocedora de la complejidad del discurso jurídico, de las instituciones jurídicas, de su historia y su proyección. Asimismo, afirmamos que esto reviste un valor epistémico, esto es, que favorece al “progreso” de la labor en las ciencias jurídicas –si se admite hablar de progreso– o al menos al enriquecimiento de miradas sobre su objeto, sus métodos, su historia, enriquecimiento o complejidad cuya importancia, en vista del avance y desarrollo del saber científico, fundamenta Feyerabend en su teoría epistemológica. Que favorezca, o propicie este enriquecimiento de miradas en el cuerpo docente, contra la imposición de un discurso jurídico uniforme por parte de la institución, no quiere decir que lo asegure ni que garantice tampoco que el aprendizaje que se lleve a cabo allí sea también de un modo plural. Efectivamente, una forma institucional virtuosa no se traduce mecánicamente en resultados virtuosos, sea en instituciones educativas o de cualquier tipo, mas sí constituye esta estructura institucional tierra fértil al surgimiento de enfoques que en formas institucionales más jerárquicas, rígidas y verticales¹¹ quedarían más fácilmente sojuzgados.

¹⁰ Hablamos solo de una *mayor* autonomía y no de una autonomía *completa* puesto que en todo caso ella estará restringida por el Plan de Estudios, el que indica los contenidos mínimos a tener en cuenta en la definición del proyecto disciplinar.

¹¹ Estas formas más jerárquicas a las que aquí me refiero es la estructura de cátedras, a la que se opone el modelo departamentalizado. Siguiendo a Vasen, a nivel organizacional se opone el modelo departamentalizado de la universidad norteamericana a la “férrea estructura jerárquica de facultades y cátedras” que caracteriza a la universidad latinoamericana y también a muchas europeas continentales (VASEN, 2012:274).

Por otro lado, además de su valor epistémico, el pluralismo con que se dé la enseñanza tiene a su vez un valor político, entendido éste en el sentido humanista que planteaba Feyerabend:

...una educación científica tal y como la descrita antes (y como se imparte en nuestras escuelas) no puede reconciliarse con una actitud humanista. Está en conflicto con el cultivo de la individualidad que es lo único que produce, o puede producir, seres humanos bien desarrollados; dicha educación mutila por compresión, al igual que el pie de una dama china, cada parte de la naturaleza humana que sobresalga y que tienda a diferenciar notablemente a una persona del patrón de los ideales de racionalidad establecidos por la ciencia, o por la filosofía de la ciencia. El intento de aumentar la libertad, de procurar una vida plena y gratificadora, y el correspondiente intento de descubrir los secretos de la naturaleza y del hombre implican, por tanto, el rechazo de criterios universales y de todas las tradiciones rígidas (Feyerabend, [1975] 1986:4/5).

En este orden de ideas, para Feyerabend sólo una educación que reconozca y promueva el pluralismo de miradas sería conciliable con una actitud humanista, es decir, centrada en el desarrollo de las individualidades en oposición a una educación impartida desde tradiciones rígidas y enfoques uniformes de la ciencia; desarrollo de individuos que en definitiva serán científicos, artistas, ciudadanos, es decir, inventores de teorías, cuadros, obras teatrales, composiciones musicales, formas de relación social e instituciones, pero también de cosmovisiones y formas de vida (Feyerabend, [1978] 1998:38/9). Todo ello, visto desde la perspectiva de la enseñanza de las ciencias jurídicas, cuyo *objeto de estudio* son las relaciones humanas, instituciones, normas sociales, formas de organización de vida y convivencia,¹² todas estas temáticas que reflejan la complejidad y diversidad de las sociedades a las que pertenecen, requieren de un abordaje igualmente complejo y diverso considerando aquello que señalaba A. Tunc en relación con la responsabilidad peculiar que tienen las instituciones de educación en Derecho, en virtud del lugar

¹² La definición aquí del objeto de estudio del Derecho en cuanto ciencia es una *definición de mínima*, con la que acordarían las tres posiciones reseñadas en el punto [I] de acuerdo con la clasificación de R. Vázquez.

que tendrán sus egresados en el manejo de los asuntos públicos. Es decir, dado que los ciudadanos que egresen de las facultades de Derecho tendrán un papel especial en la invención de formas de relación social e instituciones, se vuelve imperiosa su formación desde una actitud humanista, y de allí que el pluralismo de miradas –clave en toda sociedad democrática– con que se dé su formación tenga un valor político. Con esto, no quiere decirse que la departamentalización de la estructura organizativa docente de la educación superior implique por sí misma que la práctica docente se lleve a cabo con un verdadero pluralismo, menos aun que la investigación que ha de ir de la mano de la labor docente se lleve a cabo también de este modo. Claramente, la calidad de la educación superior universitaria excede la problemática de la cuestión de la departamentalización de su cuerpo docente: tal medida puede volverse inocua si no es acompañada de políticas educativas tendientes a solventar y promover dicha diversidad en el plano de la investigación jurídica, objetivo poco conciliable con la escasez estructural de cargos docentes con dedicación exclusiva y semiexclusiva y la enorme cantidad de docentes ad honórem que integran el cuerpo docente de la institución educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ, R. N., “Cómo enseñar Teoría Crítica del Estado”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 10, nro. 20, 2012, pp. 17-30.
- BERNAL, C., “Clases de Derecho para estudiantes activos”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 11, nro. 21, 2013, pp. 15-42.
- CARDINAUX, N. y L. CLÉRICO, “La formación docente universitaria y su relación con los ‘modelos’ de formación de abogados”, en CARDINAUX, N., L. CLÉRICO y otros, *De cursos y de formaciones docentes*, Buenos Aires, Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, 2005.
- CARDINAUX, N. y M. G. GONZÁLEZ, “Tres crisis de las universidades públicas: su impacto sobre el perfil del estudiante de Derecho”, en CARDINAUX, N. y M. G. GONZÁLEZ (comps.), *Los actores y las prácticas. Enseñar y aprender Derecho en la UNLP*, La Plata, Editorial de la Universidad Nacional de La Plata, 2010, pp. 95-113.

- CASTIGLIA, M. G., *Departamentalización. Modelos, antecedentes y revisión crítica en términos de democratización de la organización académica-administrativa* (ponencia), Institución de pertenencia, San Luis, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo, agosto de 2013, pp. 1-24, publicación online www.academica.edu.
- FEYERABEND, P., *Tratado contra el Método*, Madrid, Tecnos, [1975] 1986.
– *La Ciencia en una Sociedad Libre*, México, Siglo XXI Editores, [1978] 1998.
- FISS, O., “El Derecho según Yale”, en *La enseñanza del Derecho y el ejercicio de la abogacía*, Barcelona, Gedisa, 1999 (originalmente publicado en *Power and Policy in Quest of Law* bajo el título “The Law According to Yale”, Boston Martinus Nijhoff Publishers, 1985, pp. 417/424).
- HONNETH, A., “La educación y el espacio público democrático. Un capítulo descuidado en la Filosofía política”, en *ISEGORÍA. Revista de Filosofía Moral y Política*, nro. 49, julio-diciembre de 2013, 377-395.
- KENNEDY, D., “Politizar el Aula”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 5, nro. 10, 2007, ps. 85-94 [es traducción de “Politi- zing the classroom”, en *Review of Law and Women’s Studies*, vol. 81, nro. 4, 1995].
- MURATH, M., “La metodología de los juicios simulados como una herramienta eficaz para la enseñanza del Derecho”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 11, nro. 21, 2013, pp. 121-135.
- NEMESSES, E., “La organización departamental en las universidades”, en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. I, nro. 3, 1971, pp. 75-86.
- TUNC, A., “Salir del neolítico: investigación y enseñanza en las Facultades de Derecho”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 5, nro. 10, 2007, ps. 143-165 [este artículo fue publicado originalmente en la *Revista Lecciones y Ensayos*, nro. 25, 1962-1963].
- VASEN, F., *La construcción de una política científica institucional en la Universidad de Buenos Aires (1986-1994)*, Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de Quilmes. Doctorado con mención en Ciencias Sociales y Humanas, disponible online en www.academia.edu, 2012.
- VÁZQUEZ, R., “Concepciones filosóficas y enseñanza del Derecho”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 6, nro. 12, 2008, pp. 221-237.
- YLARRI, J. S., “La clase expositiva sigue teniendo algo que decir: no siempre es conveniente el método de casos”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 10, nro. 20, 2012, pp. 219-243.

DEMOCRACIA, PLURALISMO Y ESTRUCTURA DEL CUERPO DOCENTE EN LA EDUCACIÓN JURÍDICA SUPERIOR
MARÍA EMILIA BARREYRO

FUENTES DOCUMENTALES

CENSOS DE DOCENTES 2004 y 2011, Resultados Finales. Coordinación General de Planificación estratégica e institucional de la Universidad de Buenos Aires [<http://www.uba.ar/institucional/contenidos.php?id=194>].

CENSO DE ESTUDIANTES 2011, Resultados finales. Coordinación General de Planificación estratégica e institucional de la Universidad de Buenos Aires [<http://www.uba.ar/institucional/censos/Estudiantes2011/estudiantes%202011.pdf>].

Oferta de Cursos 1^{er} cuatrimestre de 2014, Abogacía, Facultad de Derecho, UBA.

PLAN DE ESTUDIOS, Carrera de Abogacía, 2004.

Res. 30/84 del Consejo Superior Provisorio del 22-2-84, Expediente 28.633/84.

Res. 14002/84 del Consejo Directivo, 28-3-84.

Res. 180/84 del Consejo Superior Provisorio del 2-5-84.

Fecha de recepción: 5-6-2014.

Fecha de aceptación: 30-6-2015.