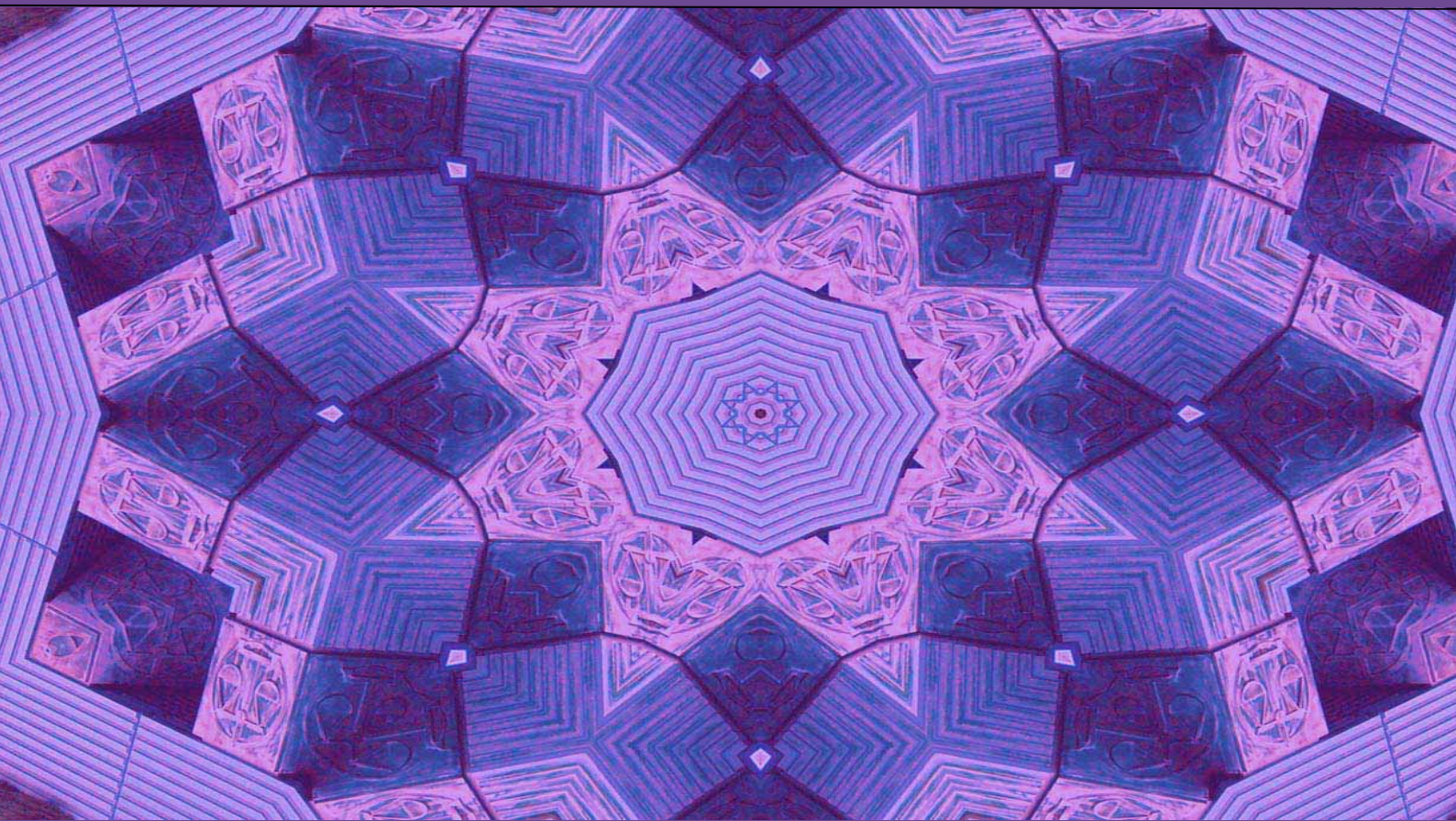


Carrera y Formación Docente

Revista Digital

Año V – N° 7 – Otoño 2016

ISSN 2362-423X



Facultad de Derecho
Universidad de Buenos Aires



EN LA PRESENTE EDICIÓN

- Entrevista al Dr. Guillermo Jaim Etcheverry
- Ciudadanos para la universidad, universidad para los ciudadanos. Prácticas Sociales Educativas en la Universidad de Buenos Aires
- Ideas sobre el rol de la Universidad. El fugaz y ejemplar proceso en la Facultad de Derecho en tiempos de la Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires
- La UBA en el sistema universitario argentino. Un análisis estadístico
- El análisis de los problemas del medio ambiente a partir de casos
- Derecho e inclusión: diez aportes iusfilosóficos para la enseñanza jurídica

Carrera y Formación Docente

Revista Digital

Año V – N° 7 – Otoño 2016

Av. Figueroa Alcorta 2263 (C1425CKB) – 2do. Piso

Horario de atención: lunes a viernes 9 a 12.30 y 13.30 a 19

Teléfono: 0541 - 4809-5682/5684

www.derecho.uba.ar/revista-carrera-docente

revistacarreradocente@derecho.uba.ar



Universidad de Buenos Aires
Facultad de Derecho

EDITOR RESPONSABLE

Dirección Carrera y Formación Docente
(Av. Figueroa Alcorta 2263, primer piso, C1425CKB, Buenos Aires, Argentina)

COMISIÓN DE REDACCIÓN

Juan Antonio Seda
Laura A. Pégola
Ricardo Schmidt

COLABORADORA DE LA COMISIÓN DE REDACCIÓN

Micaela Battisacchi

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Federico José Lago

ISSN 2362-423X

Sumario

EDITORIAL

- Por Ricardo Schmidt Pág.
5

UNIVERSIDAD

- Entrevista al Dr. Guillermo Jaim Etcheverry, *María Sol Porro y Ricardo Schmidt* Pág.
7
- Ciudadanos para la universidad, universidad para los ciudadanos. Prácticas Sociales Educativas en la Universidad de Buenos Aires, *Victoria Kandel* 27
- Ideas sobre el rol de la Universidad. El fugaz y ejemplar proceso en la Facultad de Derecho en tiempos de la Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires, *Roberto Martínez* 42
- La UBA en el sistema universitario argentino. Un análisis estadístico, *Sebastián Gonzalo Solé* 56

CASOS

- El análisis de los problemas del medio ambiente a partir de casos, *Susana Campari* Pág.
71

DERECHO Y FILOSOFÍA

- Derecho e inclusión: diez aportes iusfilosóficos para la enseñanza jurídica, *Marina Gorali* Pág.
77

NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE ARTÍCULOS

87

EDITORIAL



Por Ricardo Schmidt

Licenciado en Letras (UBA) especializado en Pedagogía Universitaria. Docente de la Universidad de Buenos Aires, de la Universidad Nacional de Luján y del Instituto de Profesorado “E. Romero Brest”. Dicta el Módulo I de los cursos pedagógicos del Departamento de Desarrollo Docente.

Este séptimo número de la revista digital de Carrera Docente tiene la intención de continuar con la publicación de algunos de los mejores trabajos finales de nuestros alumnos de los cursos pedagógicos destinados a los docentes auxiliares de la Facultad de Derecho de la UBA. Creemos que la posibilidad de generar un espacio de publicación para alumnos en proceso de formación puede ser útil tanto para su formación intelectual como para la creación de conocimiento en el área de la pedagogía universitaria.

Pero en este número, además de nuestra función primigenia, incorporamos nuevos aportes. En primer lugar, un artículo de una de las docentes más destacadas de nuestro equipo: la Dra. Victoria Noemí Kandel, que analiza las *Prácticas Sociales Educativas* para repensar de qué manera la universidad argentina genera ciudadanía, tanto intramuros como extramuros. En segundo lugar, una entrevista pública realizada al ex rector de nuestra universidad y, probablemente, el más reconocido especialista en educación del país, el Dr. Guillermo Jaim Etcheverry.

La entrevista, pública y abierta, en la que colaboró especialmente la Dra. María Sol Porro, tuvo lugar en el marco de una clase, frente a estudiantes del profesorado en Ciencias Jurídicas y alumnos del módulo I de Pedagogía Universitaria durante el mes de noviembre de 2015. La intención de esta fue conocer de primera mano la mirada de un experto sobre cuáles son los principales problemas de la universidad argentina, qué análisis hacía –a casi 10 años de su finalización– de su gestión al frente de la UBA, pero sobre todo, la de conectar a docentes que hacen sus primeras experiencias frente a clase con aquellos que han tenido la enorme responsabilidad de dirigir instituciones tan relevantes y complejas como nuestra universidad. Estamos convencidos de que estos contactos personales son enormemente fecundos en la formación de nuestros docentes, ya que le permiten percibir los elementos más humanos detrás de la complejidad de las decisiones político-administrativas.

Más allá de la entrevista, este número incluye dos artículos de dos excelentes alumnos: los Dres. Roberto Martínez y Sebastián Solé. El primero es una profunda investigación sobre el aporte del profesor Rodolfo Ortega Peña durante el período en el que nuestra universidad pasara a llamarse *Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires*, en la primera mitad de la década del 70 del siglo pasado. El segundo, un análisis comparativo actualizado que desmenuza las estadísticas universitarias en cuanto a la formación de abogados en la universidad argentina.

También se incorpora un nuevo caso (esta vez sobre el análisis de los problemas medioambientales mediante el método de casos, de los alumnos Dra. Gisela Tisera y Dr. Sebastián de Simone) en el que la Dra. Susana Campari presenta el mejor trabajo final de su módulo sobre Pedagogía Especial del Derecho. A ella, desde acá, nuestro enorme agradecimiento por su generoso y sostenido aporte a esta revista.

Por último, también incluimos un nuevo artículo de la Dra. Marina Gorali que alude a “un derecho inclusivo, dialógico, abierto y participativo” mediante diez contribuciones iusfilosóficas para la enseñanza del derecho.

No queremos despedirnos hasta el próximo número sin saludar desde aquí la distinción otorgada por la Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires al Seminario Permanente de Investigación y Docencia sobre la Historia de la Facultad de Derecho, que dirige el Dr. Tulio Ortiz (http://www.derecho.uba.ar/investigacion/inv_actividades_novedades_sem_permanente_hist_fder.php). Su trabajo no solo nos llena de orgullo, sino que también es un insumo muy valorable para nuestras clases.

Como siempre, aprovechamos este medio para reiterar nuestra dirección de contacto ante cualquier comentario o sugerencia sobre la revista, que será bienvenido ya que lo consideramos valioso para el mejoramiento de nuestra tarea (revistacarrera@gmail.com).

Entrevista al Dr. Guillermo Jaim Etcheverry



María Sol Porro

Abogada especializada en Internacional Público y Derecho Empresarial (UBA). Se desempeña como abogada en derecho de marcas en el estudio de propiedad intelectual MOELLER IP. Es ayudante de segunda en la materia Recursos Naturales a cargo de la Dra. Krom y en la materia Derecho de Autor y Nuevas Tecnologías a cargo de la Dra. Aoun.



Ricardo Javier Schmidt

Licenciado en Letras (UBA) especializado en Pedagogía Universitaria. Docente de la Universidad de Buenos Aires, de la Universidad Nacional de Luján y del Instituto de Profesorado "E. Romero Brest". Dicta el Módulo I de los cursos pedagógicos del Departamento de Desarrollo Docente.

Introducción

No es habitual que quienes hayan pasado por la gestión universitaria dejen un testimonio personal sobre el tiempo que les tocó vivir. Estos se pueden recuperar, de todos modos, de las entrevistas publicadas en medios de comunicación (generalmente no del todo especializados en temas educativos), de los discursos en ocasión de homenajes, y en las autobiografías. Sin embargo, ninguna de estas tres fuentes permite un acercamiento dialógico de quiénes protagonizaron momentos relevantes en la historia de la universidad con quiénes ejercen funciones de docencia o investigación en esas instituciones. Por eso, con la intención de compartir una reflexión sobre las dificultades, logros y perspectivas planteadas por la conducción de esta institución decidimos invitar al profesor Jaim Etcheverry a una de nuestras clases para realizarle una entrevista pública.

La misma fue realizada durante el mes de noviembre de 2015 en base a preguntas que surgieron de los propios alumnos del Módulo I de Pedagogía Universitaria y de alumnos del Profesorado en Ciencias Jurídicas. Posteriormente, la desgrabación fue enviada al entrevistado, quien la revisó para su posterior publicación.

Aquí se la ofrecemos con la intención de divulgar, más allá del aula, las ideas de uno de los especialistas más destacados del mundo académico argentino, cuya conducción de esta universidad constituyó según sus propias palabras "una anomalía" en la que se intentó poner en

debate cuál es la función de la universidad, cómo resolver problemas complejos como su financiamiento, o cómo debe ser el ingreso a la misma. De alguna manera, esta entrevista intenta retomar esos debates.

¿Cuándo y por qué razón decide participar de la gestión universitaria, tanto como decano de la Facultad de Medicina y luego como rector de la UBA? ¿Qué balance hace a los diez años de haber terminado esta última gestión?

A fines de 1985, al concluir la etapa de la normalización universitaria que puso en marcha el gobierno del presidente Alfonsín y durante la que, a instancias de los estudiantes, me cupo una activa participación como profesor de una materia de primer año, surgió la posibilidad de ser elegido decano de la Facultad de Medicina. Dudé mucho antes de asumir ese compromiso porque advertía que tal vez me alejaría de las tareas de investigación que venía desarrollando desde mi graduación en 1965 de manera exclusiva y con el apoyo del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). El profesor Eduardo de Robertis, en cuyo instituto trabajaba, al igual que mi familia se lamentaban, ante el convencimiento de que abandonaría la investigación y que no volvería al laboratorio. Obviamente yo pensaba que lo haría pero la historia confirmó aquellos temores. Hay que tener en cuenta el entusiasmo social que acompañó al regreso de la democracia y la esperanza de poder concretar desde tan alta responsabilidad algunas ideas sobre la enseñanza a la que me había dedicado toda mi vida. Como dije años después cuando asumí el rectorado de la UBA: *Solo me resta disculparme ante mis padres y ante mis maestros, por no haber cumplido su sueño de verme culminar mi vida dedicado a la actividad científica. Me queda el consuelo de saber que hay muchas maneras alternativas de servir.*

Al finalizar mi periodo como decano en 1990, regresé a mis tareas docentes en la facultad y gradualmente me fui involucrando más seriamente en el análisis de la situación educativa del país. Había advertido que los serios problemas que enfrentaba la enseñanza universitaria reflejaban en realidad la crisis de los demás niveles educativos. Aproveché entonces la gran visibilidad que había logrado durante mi periodo como decano para

Había advertido que los serios problemas que enfrentaba la enseñanza universitaria reflejaban en realidad la crisis de los demás niveles educativos.

intentar instalar esa cuestión en la discusión pública. Fruto de esos estudios y preocupaciones fue mi libro *La tragedia educativa*, editado en 1999, y que tuvo un inesperado éxito.

Así transcurrió más de una década hasta que en 2002 se planteó la posibilidad de mi elección como rector de la UBA. Atravesábamos un momento muy especial ya que se había producido la

grave crisis de 2001. Se trataba de suceder a una muy prolongada gestión de 16 años con las ventajas y los inconvenientes que tan larga duración supone. Lógicamente fue una etapa en la que se realizaron numerosos avances y en cuyas instancias iniciales participé como decano de la facultad. Al cabo de los diez años transcurridos desde mi alejamiento del rectorado que se produjo en mayo de 2006, el balance del periodo durante el que me desempeñé como rector es ampliamente positivo. Tuve la oportunidad de interactuar con muchas personas a las que respetaba intelectualmente, ya que es indudable que nuestra universidad nuclea a las más destacadas figuras en los más diversos campos del conocimiento.



Si bien ha quedado poco de lo realizado durante ese periodo, que fue tan complejo por la situación que atravesaba el país, me consuelo pensando que algo permanece de mi propósito de demostrar que la universidad es una institución relacionada con la enseñanza y que es un ámbito imprescindible para la cultura del país. Si bien parece una afirmación obvia, en general se concibe a la universidad como relacionada con otras prioridades.

Por eso, en las primeras horas de la mañana que siguió al acto en el que asumí el rectorado de la UBA en mayo de 2002, me presenté en el Colegio Nacional de Buenos Aires donde, después de superar algunas dificultades para ingresar al edificio, logré llegar a la vicerrectora del Colegio, la recordada Edith López del Carril, a quien le expresé que me proponía que el primer acto de mi gestión fuera esa visita para marcar el compromiso de la institución con la enseñanza. Ante mi solicitud, me acompañó a un curso de quinto año en el que hablé con los alumnos.

Si bien ese gesto pasó completamente inadvertido para todos, me permite ahora, a tantos años, relatarlo para enfatizar mi concepción de que la universidad, a la que se supone vinculada a muy distintas actividades, tiene como tarea central la formación de las nuevas generaciones. Eso parecería darse por sobrentendido pero, como se comprueba a diario, la universidad ansía hacer otras tareas de todo tipo en el ámbito profesional, inclusive muchas que escapan a su función

específica. Existe una gran preocupación por influir socialmente mediante estas tareas pero no pocas veces se olvida que el enorme impacto social de la institución se ejerce mediante el proceso de formación de las personas. Si se busca un ámbito para influir en la sociedad no hay que mirar muy lejos, basta con advertir la mente de los jóvenes que estudian en las aulas.

Esa tarea está íntimamente vinculada a la creación del conocimiento y nuestra universidad en especial se define por esa actividad ya que es un actor importante en el escenario científico de nuestro país. Y, obviamente, la enseñanza recoge, o debería recoger, esa participación, beneficiándose de la tan importante contribución que hace la universidad a la creación de conocimiento.

Regresando al balance de los años del rectorado compruebo que es muy difícil de encarar y, tal vez por eso, nunca me he propuesto hacerlo. Tal vez me disponga a intentarlo dentro de un tiempo porque posiblemente la experiencia de esos años podría resultar útil a otros. Es preciso tener en cuenta que se trató de un

periodo especialmente difícil. Rápidamente mi principal preocupación dejó de ser la vinculada con las cuestiones académicas, ya que tuve que dedicarme a atender las exigencias económicas. Durante mucho tiempo resultaba muy difícil cumplir con el pago de los salarios puesto que la masa salarial de la institución es muy importante. En ese entonces, representaba casi el 90 % del presupuesto. Para mi desilusión, mis interlocutores cotidianos no eran profesores o alumnos sino funcionarios bancarios, contadores, abogados y dirigentes sindicales. Pronto advertí que el espectro de mis intereses se limitaría durante todo el periodo a las cuestiones de índole económica, política, legal y a la intervención en los conflictos de poder en las facultades.

Confirmé algo que ya sabía: la universidad como tal no existe ya que se trata casi de una entequeia. Una suerte de oficina que recibe dinero, que debe repartir pero cuyo impacto académico es escaso ya que sus resoluciones encuentran poco eco en facultades que son muy independientes por lo que la posibilidad de control por parte de la universidad es prácticamente inexistente. De esa situación surge mi frustración por no haber podido hacer transformaciones importantes en relación con los aspectos académicos que era lo que la mayoría de las personas

La universidad ansía hacer otras tareas de todo tipo en el ámbito profesional, inclusive muchas que escapan a su función específica. Existe una gran preocupación por influir socialmente mediante estas tareas pero no pocas veces se olvida que el enorme impacto social de la institución se ejerce mediante el proceso de formación de las personas. Si se busca un ámbito para influir en la sociedad no hay que mirar muy lejos, basta con advertir la mente de los jóvenes que estudian en las aulas.

fuera de la universidad esperaba de mí. Inicialmente tenía la idea de producir una reformulación del Ciclo Básico Común al cabo de las dos décadas transcurridas desde su instalación en 1985. Mi opinión sobre el CBC fue variando con el transcurso del tiempo y, como resultado de mi mayor conocimiento del sistema educativo, terminé por considerar que se trataba de una contribución importante. Efectivamente, es una instancia que permite a muchas personas hacer una experiencia en el nivel universitario que, de otra manera, no podrían encarar más allá de que tuvieran o no éxito. En fin, me proponía introducir algunos cambios y por eso reuní a los trece decanos fuera de la Universidad durante una jornada para intercambiar ideas sobre el Ciclo Básico. En esa ocasión entendí que debía abandonar rápidamente mi ambicioso propósito porque recogí trece opiniones diferentes desde quien lo quería anular hasta el que proponía extender su duración. Muchas otras iniciativas fueron quedando sin poder concretarse, precisamente por esa falta de una concepción de la universidad como institución.

Entiendo que ese es el problema central porque, si bien existe la aceptación de las facultades, no se concibe a la Universidad como un todo armónico. Por eso sostengo que no tenemos una verdadera Universidad. Contamos con facultades, mejores o peores, pero no con una verdadera estructura que facilite que los alumnos tengan una experiencia universitaria. El odontólogo será odontólogo, el abogado será abogado, el veterinario será veterinario. Pero no se busca transmitir a los jóvenes que pasan por las aulas, una visión del mundo y de la vida, que es, en última instancia, lo único importante que puede dejar una universidad.

Al asumir el rectorado no desconocía esa cuestión central que proviene del fondo de la historia de nuestra universidad. Dije entonces:

La universidad como tal no existe ya que se trata casi de una entelequia. Una suerte de oficina que recibe dinero, que debe repartir pero cuyo impacto académico es escaso ya que sus resoluciones encuentran poco eco en facultades que son muy independientes por lo que la posibilidad de control por parte de la universidad es prácticamente inexistente.

Contamos con facultades, mejores o peores, pero no con una verdadera estructura que facilite que los alumnos tengan una experiencia universitaria. El odontólogo será odontólogo, el abogado será abogado, el veterinario será veterinario. Pero no se busca transmitir a los jóvenes que pasan por las aulas, una visión del mundo y de la vida, que es, en última instancia, lo único importante que puede dejar una universidad.

Deberíamos analizar la posibilidad de que la universidad no solo deba adaptarse a la sociedad, responder a la demanda, como se exige crecientemente, sino que esa realidad preste más atención a lo que se piensa en la universidad. Para ello, como dijimos, es importante que esta continúe siendo el espacio del pensar, donde se privilegien las ideas y su discusión, herramientas esenciales para la evolución social.

Concretar este propósito no es tarea sencilla en esta universidad, atravesada desde su origen por el conflicto que le plantea su misma naturaleza. Testimonio de ese conflicto es la expresión del rector Ricardo Rojas al finalizar su mandato en 1930 cuando decía:

Una de las ideas centrales de la presente evolución universitaria es la de integrar el móvil egoísta, utilitario y técnico de las profesiones por el altruista, desinteresado y filosófico de la cultura. Para ello es necesario afianzar la supremacía institucional del Consejo Superior y del rector y adaptar la función universitaria a las necesidades sociales de nuestra época y de nuestro país.

Ya en 1914 el mismo Rojas había dicho sobre nuestra universidad que en Buenos Aires hay facultades pero no universidad en el sentido científico de la palabra. Asimismo, se nota que

Ya en 1914 el mismo Rojas había dicho sobre nuestra universidad que en Buenos Aires hay facultades pero no universidad en el sentido científico de la palabra. Asimismo, se nota que las tendencias utilitarias inherentes a todo profesionalismo, han obstaculizado en dichas escuelas el ideal de la especulación desinteresada, viniendo cada facultad a convertirse en una oficina más o menos escrupulosa para la expedición de sus diplomas.

las tendencias utilitarias inherentes a todo profesionalismo, han obstaculizado en dichas escuelas el ideal de la especulación desinteresada, viniendo cada facultad a convertirse en una oficina más o menos escrupulosa para la expedición de sus diplomas... Bien está que entreguemos al orden político y a la vida material lo que ellos nos imponen para subsistir, pero no debemos limitar a tales fenómenos la visión de nuestra inteligencia. *Ese es el conflicto básico que viene del fondo de nuestra historia institucional y que es un desafío aún vigente. Advertir que integrar la comunidad universitaria constituye una posibilidad de ampliación de los intereses de cada persona sigue siendo, pues, la tarea pendiente.*

Modificando la estrategia de conducción que había caracterizado al periodo anterior, que conocía por haber actuado entonces como decano, intenté interesar a los decanos de las facultades en la tarea de compartir la responsabilidad del manejo de la institución. Por eso, sugerí que en la medida de lo posible todos conociéramos los problemas de todos. Con ese fin nos encontrábamos todas las semanas para considerar los problemas de cada uno buscando enriquecer las soluciones con la visión de los demás. Fue una tarea difícil porque no resultó posible crear un ambiente común de cooperación. Es ese un objetivo pendiente y central para una universidad. Entender que progresamos todos juntos. Que es una tarea de todos. Es cierto que la nuestra es una universidad complicada por su tamaño ya que algunas unidades académicas, con decenas de miles de estudiantes, equivalen a dos o tres universidades del mundo lo que hace muy difícil de gestionar. Pero hay que admitir que podría compartirse ese espíritu aún a pesar del tamaño.

Entre los escasos logros pienso que es de destacar el hecho de que demostré que es posible encarar una gestión rodeado de personas a las que convoqué respondiendo solo a mi evaluación de sus capacidades y que el Consejo Superior aceptó. Tuve aciertos y cometí errores pero no recurrí al "reparto" de cargos a cambio de votos. Es evidente que mi elección fue una anomalía que respondió, en mi opinión, al hecho de que veníamos de la grave crisis de 2001 y que los distintos sectores intentaron cambiar la imagen pública de la institución.

Pero en esencia, la estructura de poder que subyacía no se modificó, lo que quedó demostrado por el hecho de que muchas de las personas que estaban antes de que yo asumiera volvieron a ocupar las mismas posiciones que tenían al cabo de mi partida. Continuidades que ya no reconocen vínculos ideológicos o partidarios sino que responden a intereses personales o grupales. Eso confirma que solo pudimos acercarnos a la superficie de las realidades sin afectar su fondo.

El otro aspecto digno de mención es la ya comentada inserción de la universidad en el ambiente cultural. Encaré una activa política de expansión de las entidades culturales. EUDEBA fue, en ese sentido, muy importante. Convoqué a profesores muy destacados en diversas disciplinas para integrar su directorio bajo la presidencia de Patricio Garrahan, un conocido investigador. Todos se desempeñaron *ad honorem* con un notable entusiasmo y compromiso. Asimismo, al cabo de un proceso muy complejo, logramos poner en marcha la radio de la universidad, creada una década

Entre los escasos logros pienso que es de destacar el hecho de que demostré que es posible encarar una gestión rodeado de personas a las que convoqué respondiendo solo a mi evaluación de sus capacidades y que el Consejo Superior aceptó. Tuve aciertos y cometí errores pero no recurrí al "reparto" de cargos a cambio de votos.

antes pero que nunca había llegado a funcionar. Impulsamos notablemente la actividad del Centro Ricardo Rojas con una gestión profesional.

Los problemas que enfrentamos fueron de la más variada naturaleza como por ejemplo, la toma del rectorado casi al comienzo de mi gestión que se mantuvo durante casi 50 días. Fueron jornadas muy complejas porque en el Consejo Superior coexistían quienes querían expulsar a los ocupantes con la policía y otros que proponían firmar compromisos con ellos.

La gestión de los hospitales universitarios en un contexto de restricción económica generó también numerosas tensiones. Se planteaban cotidianamente problemas de prioridades para el gasto que nos enfrentaban a decisiones muy difíciles.

Esta exposición no pretende agotar la nómina de propósitos, logros y fracasos sino esbozar a grandes rasgos la naturaleza de la gestión de una institución tan compleja como la nuestra.

Quería agregar, no solo por una cuestión de cortesía, que fui docente de un curso de articulación con la escuela media. Recuerdo haber asistido a una reunión en una sala con una mesa extraordinariamente grande en la que Usted escuchó durante cinco horas experiencias de docentes que en algunos casos eran bastante risueñas. Personas muy expresivas. Y yo lo veía ahí escuchando y creo que algo queda de eso. Obviamente no fue una transformación radical, pero...

Es cierto que en muchos de quienes actuaron en ese periodo quedaron rastros de una manera de concebir la gestión que era precisamente lo que me proponía. Por ejemplo, en cuanto pude realicé a fin de año un informe sobre la situación de la universidad que exponía y publicaba.

En lo que respecta a la reunión a la que hace referencia – obviamente no fue la única– permanecía intencionalmente para demostrar mi interés. No se trataba de una presencia casual sino que respondía a la conciencia de la importancia del rol que desempeñaba. Esa conciencia del rol es fundamental no solo para la universidad sino para toda la vida pública. Lo hacía porque sabía que 10 o 15 años después, encontraría a alguien que me lo recordaría. Creo que la educación es fundamentalmente ejemplo, en este caso, ejemplo de mostrar que uno está cerca de los problemas concretos. Por eso siempre traté de marcar que

Creo que la educación es fundamentalmente ejemplo, en este caso, ejemplo de mostrar que uno está cerca de los problemas concretos. Por eso siempre traté de marcar que me interesaba por las cuestiones vinculadas con la educación que consideraba centrales para la Universidad.

me interesaba por las cuestiones vinculadas con la educación que consideraba centrales para la Universidad.

Imagine que tiene no solo la voluntad sino todo el poder y todo el dinero, ¿cómo encara la cuestión del ingreso a la UBA?

Lamentablemente no es una cuestión de poder o dinero. Es una cuestión relacionada con las expectativas de la gente. En primer lugar, la decisión vocacional a los 18 años a la que obliga el sistema argentino es muy precoz. Creo que se trata de un error proveniente de la estructura educativa francesa. Es distinta a la de los EE.UU. que, durante los cuatro años de *college*, brinda una formación general previa a la elección de las carreras profesionales que son postgrados. Se trata de una concepción muy interesante. De allí que el CBC debería ser considerado como esa instancia general que, lamentablemente se ha ido desvirtuando ya que tiende, como las facultades, a la especialización. La idea original del rector normalizador Francisco Delich en 1985 fue la de crear dos estructuras que tendieran a la generalización del conocimiento y a la interdisciplina: el CBC al comienzo de los estudios de grado y el Centro de Estudios Avanzados en el posgrado. Este último lamentablemente resultó muy difícil de sostener. Pero la del CBC, es una experiencia valiosa que debería ser revisada y actualizada. En mi opinión, debería ser más prolongado y las carreras de grado deberían ser un poco más cortas. Es decir, tender a una estructura más parecida a la de los EE.UU. especialmente para ofrecer al estudiante una flexibilidad que le permita modificar su trayecto académico. Eso que se considera un inconveniente, constituye para mí una gran ventaja del CBC. Es preciso lograr que, por ejemplo, las materias comunes sean al menos accesibles para alumnos que, en un 50 % tienen la dificultad para comprender lo que leen. Sin embargo, modificar esas orientaciones es ahora muy difícil porque los centenares de docentes que dictan esas materias ejercen una enorme presión para no modificar sus enfoques. Por eso respondí que no se trata de una cuestión de dinero y de poder sino de la concepción de las personas con las que uno trabaja. De su formación y de sus expectativas.

Pero la del CBC, es una experiencia valiosa que debería ser revisada y actualizada. En mi opinión, debería ser más prolongado y las carreras de grado deberían ser un poco más cortas.

Pero el problema es en todo caso la inviabilidad política. ¿No sería más honesto plantear instancias de selección?

Considero que el brindar la oportunidad de intentar seguir estudios universitarios a quienes completan la escuela media con expectativas de mejorar es un hecho muy positivo. Y a quienes no prosigan, es posible que les abra alguna perspectiva. Todos los recursos que se dediquen a la formación de las personas –que en realidad no son tan cuantiosos– están bien invertidos. Es una confirmación de la actitud generosa que siempre ha tenido la Argentina en materia de educación. Es evidente que nuestra sociedad ha tratado de expandirla y de brindarla a todos, tradición que no debería perderse.

Reitero que, en mi opinión, habría que intentar brindar una formación más general dejando la educación especializada para el posgrado. Esto resulta

especialmente interesante en nuestra época porque brinda a las personas herramientas que les permiten acceder a la realidad desde ángulos muy diferentes. Las buenas universidades tratan hoy de dar a sus alumnos una buena matemática, una buena historia, una buena biología, no para que sean matemáticos, historiadores o biólogos, sino para que adviertan la manera en que se puede acceder a la realidad desde perspectivas muy diferentes. En los EE.UU., hay universidades en las

que los alumnos solo leen libros de ficción y de pensamiento durante cuatro años. Discutiendo entre ellos desarrollan la capacidad de debatir, conocen la historia del pensamiento y así amplían su horizonte. Al cabo de cuatro años, dejan la universidad y consiguen trabajo porque han adquirido las herramientas y las habilidades intelectuales que les permiten desarrollarse y aprender cualquier tema. Una persona que sabe leer y escribir, que entiende lo que lee, que tiene capacidad de abstracción y que se orienta en el tiempo y en el espacio, puede aprender lo que se proponga. Tiene las herramientas para hacerlo y ha desarrollado la capacidad de

comprensión de problemas complejos. Es más, hay presidentes de grandes compañías internacionales que no han estudiado administración de empresas o economía, sino que son

Todos los recursos que se dediquen a la formación de las personas –que en realidad no son tan cuantiosos– están bien invertidos. Es una confirmación de la actitud generosa que siempre ha tenido la Argentina en materia de educación. Es evidente que nuestra sociedad ha tratado de expandirla y de brindarla a todos, tradición que no debería perderse.

En los EE.UU., hay universidades en las que los alumnos solo leen libros de ficción y de pensamiento durante cuatro años. Discutiendo entre ellos desarrollan la capacidad de debatir, conocen la historia del pensamiento y así amplían su horizonte.

filósofos o historiadores porque tienen mayor capacidad para comprender la dirección del cambio profundo que se está produciendo en nuestra sociedad. Así que hoy, más que nunca, es necesario favorecer una educación general.

Entonces, usted considera que los problemas residen en la formación que brinda la escuela media.

Efectivamente, ante las dificultades de los alumnos en la universidad advertí que el problema residía en la formación previa. Eso explica mi interés por el proceso educativo en general. Pero esas deficiencias en la formación no deberían hacernos olvidar que uno de los objetivos de la educación es el de ayudar al otro a aprender, estimularlo a hacerlo. La Argentina cuenta con muy pocos graduados universitarios, alrededor del 14%

La Argentina cuenta con muy pocos graduados universitarios, alrededor del 14% de su fuerza de trabajo, mientras que en los países desarrollados ellos representan más del 40%.

de su fuerza de trabajo, mientras que en los países desarrollados ellos representan más del 40%. Lo mismo sucede en lo que respecta a la educación media ya que contamos con relativamente pocos graduados de ese nivel en la fuerza de trabajo. Ante el bajo rendimiento de los alumnos se enfrenta la tentación de bajar las exigencias lo que representa un grave peligro que debe ser advertido por quienes enseñamos. Deberíamos volver a la exigencia porque los alumnos tienen derecho a ser exigidos ya que eso es una manifestación de interés por ellos. Es preciso reaccionar ante la “pedagogía compasiva” que considera a los alumnos como víctimas incapaces de enfrentar exigencias normales. Las instituciones educativas son vistas hoy como instrumentos de opresión en las que el docente tiene el poder y el alumno quiere algo que aquel tiene, que es el título. La lucha que se establece, pues, tiene como objetivo lograr que las exigencias sean menores lo que se advierte en todos los niveles del sistema educativo. Esta concepción hace que queden pocos alumnos, en el sentido de personas en disposición de aprender. Lo que hay en las escuelas son chicos que van a ser entretenidos con el objetivo de que molesten poco en su casa y en la escuela. Estamos ante la “escuela guardería”.

En cuanto al acceso al derecho a la educación, ¿cómo se vivió dentro de la universidad el tema de la política arancelaria que intentó implementar López Murphy?

Si bien en esa época no ejercía funciones de conducción en la universidad, es evidente que esas medidas desataron una gran oposición. A propósito de la naturaleza del financiamiento

universitario, es oportuno señalar que el arancelamiento no resolverá los problemas de la institución. Es cierto que un elevado porcentaje de los chicos que estudian provienen de escuelas privadas en las que pagaban aranceles muchas veces elevados. Pero sostener la conveniencia del arancelamiento es peligroso porque esconde la idea de que es preciso que el usuario pague, lo que anticipa el gradual retiro del Estado de su responsabilidad. Dado el monto relativamente escaso de los presupuestos universitarios, considero riesgoso formular ese planteo en base a consideraciones puramente financieras. Por otro lado, en ningún caso las universidades se mantienen exclusivamente con los aranceles que abonan los estudiantes. En los EE.UU. por ejemplo, las grandes universidades cubren por ese concepto el 20 % de su presupuesto. En el caso de las facultades de medicina de ese país, los elevados aranceles representan solo el 4% del presupuesto.

Por lo tanto, la idea que las universidades pueden mantenerse exclusivamente con los aranceles de los estudiantes es errónea. Que muchas universidades privadas lo hagan plantea el interrogante de si son verdaderamente universidades o si tienen solo el título de tales. No hay ejemplos en el mundo de universidades que se sustenten solo con los aranceles que pagan sus estudiantes.

En los EE.UU. por ejemplo, las grandes universidades cubren por ese concepto el 20 % de su presupuesto. En el caso de las facultades de medicina de ese país, los elevados aranceles representan solo el 4% del presupuesto.

¿De dónde proviene el dinero que requiere la universidad? ¿Son solo fondos del Estado? ¿Cuál es la contribución directa del sector privado a la universidad?

En la Argentina el presupuesto de las universidades públicas proviene del Estado y aproximadamente el 90% de los fondos recibidos se invierte en salarios del personal docente y no docente. Eso limita sensiblemente las posibilidades de expansión e inversión. Entiendo que, en los últimos años, las partidas presupuestarias se han incrementado. Es preciso hacer notar que la universidad recibe otros aportes de organismos estatales y privados. Es muy difícil estimar el volumen de esa financiación suplementaria pues las unidades académicas no siempre declaran la totalidad de esos fondos. Durante mi gestión

En la Argentina el presupuesto de las universidades públicas proviene del Estado y aproximadamente el 90% de los fondos recibidos se invierte en salarios del personal docente y no docente. Eso limita sensiblemente las posibilidades de expansión e inversión.

se encaró un intenso esfuerzo para lograr transparentarlos sin que se lograra un éxito importante. Con frecuencia enfrentaba demandas públicas en el sentido de la necesidad de que los estudiantes abonaran aranceles, sostenidas en el hecho de que muchos de ellos lo habían hecho durante su educación secundaria. Ante tal interés, diseñamos un programa en el que instábamos a los graduados de la UBA a contribuir a un fondo administrado de manera independiente del presupuesto y con total transparencia, para otorgar becas a estudiantes necesitados. Si bien logramos muchas ayudas para promover esa campaña, “Graduados por más graduados”, los resultados fueron desalentadores.

Al asumir el rectorado encontramos muchas personas designadas en ese ámbito que no parecían cumplir funciones específicas. Se los convocó individualmente y muchos optaron por renunciar. Con el dinero que logramos ahorrar de casi 200 cargos de distinto nivel, organizamos un fondo para becas. Presenté ese proyecto al Consejo Superior el 11 de septiembre de 2002, fecha que me inspiró a denominarlas “Becas Sarmiento”. Creo que aún se mantienen aunque siempre resultan escasos los fondos que se asignan a una cuestión tan importante como la de ayudar a los alumnos de buen rendimiento académico que lo necesitan para proseguir sus estudios.

Al asumir el rectorado encontramos muchas personas designadas en ese ámbito que no parecían cumplir funciones específicas. Se los convocó individualmente y muchos optaron por renunciar. Con el dinero que logramos ahorrar de casi 200 cargos de distinto nivel, organizamos un fondo para becas.

Si no existiese el Hospital de Clínicas y teniendo en cuenta su experiencia internacional como médico, ¿cómo debería funcionar un hospital universitario? Porque acá también tenemos prácticas, y a veces uno observa que, por la cantidad de casos, ni el hospital produce investigación, ni el alumno aprende. Y uno está saturado y nunca llega a cumplir por causa de esa idea extensionista errónea de que tenemos que cubrir una necesidad social.

Lamentablemente, la universidad no se puede proponer cubrir las acuciantes necesidades sociales porque no cuenta con fondos suficientes para hacerlo y tampoco es su misión. En lo que respecta a los hospitales, mantener

Lamentablemente, la universidad no se puede proponer cubrir las acuciantes necesidades sociales porque no cuenta con fondos suficientes para hacerlo y tampoco es su misión.

un sistema hospitalario como el de la UBA resulta una tarea utópica porque con el presupuesto disponible es imposible hacerlo de manera adecuada. El Hospital de Clínicas presenta graves problemas edilicios porque es un hospital vertical, concepción que ya ha sido superada. Así, por ejemplo, cuenta con enormes pasillos concebidos para ubicar camas en caso de desastres. Durante mi periodo como decano de la Facultad de Medicina (1986-1990) consideramos la posibilidad de construir un hospital horizontal, como es el caso del Hospital Garrahan, pero lamentablemente esa iniciativa no se pudo concretar por falta de fondos. Pero no solo su estructura sino también su régimen de funcionamiento son obsoletos. También en mi periodo como decano llegamos a aprobar los estatutos de una sociedad mixta, a la manera de Eudeba, que permitiera gestionar los hospitales de un modo eficiente y competitivo con las demás instituciones del sistema de salud de la ciudad pero tampoco eso pudo concretarse en la práctica.

¿Es válido el concepto de “autonomía universitaria” en el 2015?

Sin duda lo es y ha constituido a lo largo de la historia la piedra angular de los sistemas universitarios en todo el mundo. Eso no implica que las universidades deban actuar aisladas del medio en el que desarrollan su actividad y sin coordinación alguna entre ellas. Uno de los problemas que se han agudizado recientemente es el de la creación de nuevas universidades. Efectivamente, se tiende a crearlas en ámbitos que carecen de una infraestructura mínima lo que lleva a reducir las exigencias para con el profesorado. En no pocos casos la calificación de los docentes es escasa debido a la falta de personas formadas.

Uno de los problemas que se han agudizado recientemente es el de la creación de nuevas universidades. Efectivamente, se tiende a crearlas en ámbitos que carecen de una infraestructura mínima lo que lleva a reducir las exigencias para con el profesorado.

¿Cuál es su punto de vista respecto a los rankings universitarios internacionales?

No considero que sean de gran utilidad porque en muchos casos se comprueba que son completamente aleatorios y dependen de la naturaleza de los indicadores utilizados que tienen particularidades locales. Hay además muchos intereses detrás de esos rankings, en general realizados por instituciones privadas, por lo que no creo que sean de gran utilidad. En todo caso sirven solamente como una orientación y, en general, coinciden con la impresión que se tiene de antemano. Por ejemplo, en el caso de América Latina, es conocido el hecho que las tres mejores

universidades son la Universidad de San Pablo, la Universidad Nacional Autónoma de México y la UBA.

¿Se consideró la posibilidad de que las materias ligadas a la especialidad de una facultad pudieran cursarse allí? Por ejemplo, en nuestro caso podríamos cursar con ventajas la materia Análisis Económico en la Facultad de Ciencias Económicas en lugar de hacerlo en la de Derecho.

Esa observación es fundamental y apunta al hecho ya comentado de la carencia de una actitud universitaria, de proyecto común. Los intereses y la tradición tienen un enorme peso y se oponen a cambios de ese tipo. Durante la primera gestión democrática de la UBA los decanos de las facultades de Odontología, de Farmacia y Bioquímica y de Medicina que funcionan en la misma manzana, éramos investigadores básicos, trabajábamos en la universidad con dedicación exclusiva y, además, éramos amigos. Nos propusimos unificar las bibliotecas de las tres facultades, idea no solo factible sino conveniente porque el mismo edificio está diseñado como para alojar una biblioteca central. A pesar del acuerdo explícito de las autoridades, las resistencias ante la sola mención del proyecto fueron tan grandes que resultó imposible concretar esa idea. Lo mismo sucede con el dictado de las materias. Volviendo al caso de las tres facultades, todas dictan por separado materias que son evidentemente comunes.

Las anécdotas que se podrían traer a colación a propósito de esta cuestión son innumerables. Por ejemplo, en el Hospital de Clínicas había 12 servicios de patología y varias bibliotecas separadas. La integración de un importante Departamento de Patología y de una biblioteca central se logró a costa de grandes discusiones y serios conflictos que me llevaron ante la justicia. Felizmente esas y otras modificaciones han persistido en el tiempo.

Existen duplicaciones de cursos similares inclusive dentro de las mismas facultades pero en distintas carreras. El ejemplo más claro es la Facultad de Ciencias Sociales que fue creada con la condición de que adoptara una estructura departamental para evitar la duplicación de cursos, un objetivo que nunca se logró concretar.

En el Hospital de Clínicas había 12 servicios de patología y varias bibliotecas separadas. La integración de un importante Departamento de Patología y de una biblioteca central se logró a costa de grandes discusiones y serios conflictos que me llevaron ante la justicia. Felizmente esas y otras modificaciones han persistido en el tiempo.

Si bien hay importantes problemas de logística para lograr la movilidad de los estudiantes para cursar materias donde se encuentran los especialistas evitando la duplicación, se podrían hacer intentos parciales para ir acercándonos ese objetivo.

Algo similar sucede en lo que respecta a la investigación ya que hay muchos grupos trabajando en temas similares que ni siquiera se conocen o que tienen escaso contacto entre sí. En mi gestión creamos varios programas centrados en grandes temas para lograr ese vínculo y cooperación pero fue otro intento fallido.

El último comentario de decenas que podría hacer.

Nuestra universidad debería contar con una vigorosa facultad de informática. En la actualidad hay carreras en ese campo en Ciencias Exactas, en Ciencias Económicas y en Ingeniería. Muy precozmente en mi gestión me propuse impulsar un proyecto de creación de esa escuela

de informática y reuní a los responsables de las tres carreras para que debatieran y formularan un proyecto común. Obviamente, nunca más se habló del tema.

Nuestra universidad debería contar con una vigorosa facultad de informática.

¿Dónde termina residiendo el poder en la universidad?

Es ese un interrogante central. El poder está muy atomizado y para adoptar cualquier decisión importante intervienen muchas personas. El poder del rector es el de concertar, tratando de convencer a los demás. Las modificaciones importantes que se introdujeron durante la normalización, tal el caso del CBC, tuvieron éxito porque el rector tenía el poder de actuar independientemente.

Por eso, si bien todos apoyamos la naturaleza democrática del gobierno universitario, considero que hay

muchos aspectos prácticos del ejercicio de ese gobierno que deberían ser rediscutidos.

Las modificaciones importantes que se introdujeron durante la normalización, tal el caso del CBC, tuvieron éxito porque el rector tenía el poder de actuar independientemente.

En qué consistía ese poder del rector durante la normalización?

Tenía la posibilidad de diseñar los planes y establecer condiciones generales aplicables a todas las facultades contando con cierta capacidad de coacción. Por eso sostengo que el sistema de gobierno de las universidades públicas debería ser estudiado ya que, en no pocos casos, el sistema actual conduce a la parálisis. Se trata de un poder tan compartido en el que cada actor posee un

trozo tan pequeño que puede conducir a la parálisis. Tal vez habría que buscar un mecanismo por el cual se pudiera actuar de manera más ejecutiva y se establecieran mecanismos de control posterior.

¿Qué opina sobre la conformación de las cátedras actuales, con tantos ayudantes y tan jerárquicas?

Nuestro sistema de organización académica está perimido. En la mayor parte de nuestras facultades no se ha logrado implementar el sistema departamental que ya también está siendo superado en las universidades de mayor prestigio en el mundo. Son numerosos los ejemplos que confirman las dificultades para racionalizar las estructuras académicas. Algo similar sucede, por ejemplo, con la organización de los hospitales de la universidad. En lugar de flexibilizar las estructuras académicas se tiende a hacerlas cada vez más rígidas. Hay facultades en las que hay directores de carrera, juntas de carrera e infinidad de instancias burocráticas en un intento de repartir esos trocitos de poder que cada uno cree tener.

sostengo que el sistema de gobierno de las universidades públicas debería ser estudiado ya que, en no pocos casos, el sistema actual conduce a la parálisis.

¿Usted cree que eso tiene que ver con las conveniencias personales de cada facultad o también tiene que ver un poco con esta falta de visión general que señala?

Ambos factores influyen. Como lo he comentado, en la década de 1920 ya lo señalaba con claridad el rector Ricardo Rojas que sostenía que la universidad se había creado en ese modelo. Los intentos de departamentalizar la UBA como el encarado por el rector Risieri Frondizi, no fueron exitosos. ¿Cómo puede estar la Facultad de Ingeniería separada de la de Ciencias Exactas? En su momento traté de promover el proyecto de trasladar la Facultad de Ingeniería a la Ciudad Universitaria. Pero rápidamente surgió el argumento de que los equipos eran muy sensibles y que serían afectados por las vibraciones de los aviones. Sin embargo, Exactas tiene equipos igualmente sensibles y funcionan.

¿Cómo puede estar la Facultad de Ingeniería separada de la de Ciencias Exactas? En su momento traté de promover el proyecto de trasladar la Facultad de Ingeniería a la Ciudad Universitaria. Pero rápidamente surgió el argumento de que los equipos eran muy sensibles y que serían afectados por las vibraciones de los aviones. Sin embargo, Exactas tiene equipos igualmente sensibles y funcionan.

En el año 2002 la sede del rectorado fue objeto de una toma en reclamo de un edificio único para la Facultad de Ciencias Sociales. Obviamente era un objetivo con el que estábamos comprometidos. Entre las alternativas que considerábamos estaba la de construir en los terrenos de Ciudad Universitaria lo que hubiera permitido ir concretando la idea hacer un gran campus universitario. Los profesores se opusieron a esta idea argumentando que era un sitio muy distante por lo que se bloqueó el proyecto y terminamos adquiriendo un edificio poco funcional que debió ser sometido a reformas que insumieron más tiempo y dinero que el que hubiera sido necesario para construir un buen edificio en Ciudad Universitaria.

¿Cuál es su opinión sobre el sistema de concursos?

Si bien todos apoyamos sin discusión el sistema de concursos docentes, es preciso advertir que está diseñado para defender a quien se presenta y no a la institución. El reglamento permite a quien se presenta apelar, reclamar, observar. Pero a los intereses de la institución no los defiende nadie. Tal vez habría que analizar un sistema mixto, en el que fuera posible contratar docentes por un periodo limitado y luego juzgar su rendimiento. El resultado de un concurso puede anticiparse cuando se conocen los jurados. La participación de jurados externos a la institución es un procedimiento razonable aunque no está desprovisto de problemas. La selección de profesores es una cuestión muy compleja que debería ser reanalizada a la luz de las

Si bien todos apoyamos sin discusión el sistema de concursos docentes, es preciso advertir que está diseñado para defender a quien se presenta y no a la institución. El reglamento permite a quien se presenta apelar, reclamar, observar. Pero a los intereses de la institución no los defiende nadie.

experiencias recogidas. Habría que encontrar mecanismos que permitieran juzgar sobre el rendimiento en lugar de hacer del concurso una instancia burocrática de presentación de papeles. Durante nuestra gestión hicimos un esfuerzo por sistematizar el trámite de esos concursos evitando su retraso que no solo obedecía a razones burocráticas, sino también a la falta de voluntad de cubrir el cargo por concurso o a la intención de favorecer o perjudicar a un candidato mediante la desaparición del expediente.

¿Y quién es el responsable de diseñarlo?

Posiblemente requiera una reforma en el estatuto. Pero es preciso recordar que ese mismo estatuto hizo posible la época de oro de la universidad. De modo que los límites no están en la norma sino en las personas. En el periodo en el que se acordó ese estatuto actuaban personas de muy distintas extracciones políticas pero con un objetivo común. No era una universidad partidaria; era una universidad con diversidad ideológica. Lógicamente se suscitaban problemas y conflictos pero imperaba la idea de pertenencia a la institución lo que permitía acuerdos entre personas de izquierda y de derecha. Eso que se ha perdido se podría reconstruir. Es lo que intenté hacer y por eso muchos me consideraron un nostálgico de los años 60. Se argumenta que la universidad de esa época estaba aislada de las necesidades populares. La más importante necesidad popular que puede satisfacer una universidad es la de formar bien a la gente que la frecuenta. La verdadera herramienta de cambio social son las personas que pasan por sus aulas. Hay que ser conscientes de que no pocas veces las dejamos pasar sin hacer el suficiente esfuerzo para que salgan bien formadas, con una visión compleja del mundo. Con cierto grado de capacidad intelectual que les permita entender los problemas complejos que enfrentamos. Esa es la transformación social que puede hacer una universidad. Nada más y nada menos que eso. Esa función es la que multiplica. Si bien es importante que construya un puente, que ayude al otro, que haga asistencia social, el objetivo central no es éste. Es que las personas que pasen por sus aulas y laboratorios adquieran una cierta conciencia crítica, una visión profunda de los problemas humanos y sociales. Eso es lo fundamental, el verdadero impacto social de la universidad. Lo único valioso que tiene el mundo son los pocos milímetros de corteza cerebral de las personas. Ahí es donde se decide el futuro.

La más importante necesidad popular que puede satisfacer una universidad es la de formar bien a la gente que la frecuenta. La verdadera herramienta de cambio social son las personas que pasan por sus aulas.

Las universidades actuales anhelan convertirse en empresas lo que, en mi opinión, las desnaturaliza. Deben luchar por seguir siendo ser lugares del intelecto, refugio de las ideas y no empresas. Lograr que la universidad se ocupe de crear conocimiento nuevo y de proporcionar a los jóvenes las herramientas para hacerlo, para continuar esa tradición de reflexión y de creación.

¿Considera que la UBA está en la actualidad cerca de esa concepción?

En absoluto, no solo no lo está sino que, siendo generoso, lo estuvo en raras ocasiones. Claro que no es un problema exclusivo de la UBA sino que refleja una falencia de la cultura argentina que no

ha logrado diseñar un sistema de educación superior que permita lograr esos objetivos. Tampoco ellos constituyen una demanda social. El alumno que estudia medicina y que no enfrenta un cadáver el primer día piensa que está perdiendo el tiempo. No advierte que rara vez verá un muerto, que se enfrentará a seres vivos con problemas personales y que se desenvuelven en una estructura social compleja y muchas veces injusta. Tal vez debería preocuparse por leer grandes novelas y por escuchar a quienes tiene a su alrededor. Eso es ganar el tiempo. En resumen, la universidad está para ayudar a que cada uno se construya una visión del mundo y de sí mismo.

Quisiera concluir citando un párrafo que resume lo expuesto y al que he recurrido permanentemente durante mi gestión. Se trata de una caracterización de la universidad que hace la escritora mexicana Ángeles Mastretta y que dice:

La bendita universidad dio para todo. Dio para entender el amor y la barbarie, para una sorpresa tras otra, para descuartizar la fe de un monje y concebir la de un pagano. Dio para crear villanos y para reconstruir héroes y dio, y es de esperar que siga dando, gente empeñada en pensar la verdad como una mezcla de verdades, el acuerdo como una consecuencia del respeto, la tolerancia como una virtud, la duda como la más ardua y sensata de las virtudes.

Hemos de desear que la vida guarde a tan generosa universidad porque dio para cumplir los sueños que nunca soñamos y para sembrar los que aún no cumplimos.

El alumno que estudia medicina y que no enfrenta un cadáver el primer día piensa que está perdiendo el tiempo. No advierte que rara vez verá un muerto, que se enfrentará a seres vivos con problemas personales y que se desenvuelven en una estructura social compleja y muchas veces injusta. Tal vez debería preocuparse por leer grandes novelas y por escuchar a quienes tiene a su alrededor. Eso es ganar el tiempo. En resumen, la universidad está para ayudar a que cada uno se construya una visión del mundo y de sí mismo.

Muchas gracias por venir (aplausos).

Muchas gracias a ustedes por la invitación y por la paciencia de escucharme.

Ciudadanos para la universidad, universidad para los ciudadanos. Prácticas Sociales Educativas en la Universidad de Buenos Aires



Por Victoria Kandel

Doctora en Educación, Magister en Ciencias Sociales con orientación en Educación y Licenciada en Ciencia Política. Se desempeña como coordinadora de taller pedagógico en el Departamento de Desarrollo Docente de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Es profesora Asociada en el Seminario de Justicia y Derechos Humanos de la Universidad Nacional de Lanús y coordinadora académica de la Maestría en Derechos Humanos de la misma universidad.

Sus temas de investigación giran en torno a la educación y la formación para la ciudadanía y los derechos humanos; asimismo ha escrito trabajos sobre política e historia de la universidad argentina.

RESUMEN

¿Hay en la universidad una formación para la vida pública, para la ciudadanía?, ¿de ser así, cómo se produce dicha formación y qué concepciones de ciudadanía subyacen?, ¿cuáles son, los propósitos que distinguen a la universidad del resto de las instituciones del sistema educativo?, ¿cómo interpretar las nuevas demandas que afloraron en los últimos tiempos, haciendo explícita la necesidad de que la universidad se comprometa con la formación de ciudadanía?

Ciudadanos para la universidad, universidad para los ciudadanos. Prácticas Sociales Educativas en la Universidad de Buenos Aires

Por Victoria Kandel

Introducción

Es cada vez más frecuente oír voces que sostienen que la universidad debe comprometerse en formar a los futuros profesionales como ciudadanos responsables, comprometidos, sensibles. A modo de ejemplo, la siguiente declaración de la UNESCO, de 2009 establece:

La educación superior debe no solo proporcionar competencias sólidas para el mundo de hoy y de mañana, sino contribuir además a la formación de ciudadanos dotados de principios éticos, comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia (Conferencia Mundial sobre Educación Superior 2009, París, Unesco, art. 4,).¹

¿Hay en la universidad una formación para la vida pública, para la ciudadanía?, ¿de ser así, cómo se produce dicha formación y qué concepciones de ciudadanía subyacen?, ¿cuáles son, los propósitos que distinguen a la universidad del resto de las instituciones del sistema educativo?, ¿cómo interpretar las nuevas demandas que afloraron en los últimos tiempos, haciendo explícita la necesidad de que la universidad se comprometa con la formación de ciudadanía?

A diferencia de lo que ocurre en el resto del sistema educativo –donde la formación para la ciudadanía conforma un objetivo explícito y ampliamente curricularizado con diferentes matices según los niveles– la universidad y las políticas públicas que la regulan anuncian declarativamente la pretensión de formar ciudadanos, sin explicitar instancias curriculares, académicas o institucionales concretas. Al menos no en forma generalizada en el conjunto del sistema de educación superior.

¹ Por su parte, la Ley de Educación Superior, sancionada en 1995 dispone: la Educación Superior tiene por finalidad proporcionar formación científica, profesional, humanística y técnica en el más alto nivel, contribuir a la preservación de la cultura nacional, promover la generación y desarrollo del conocimiento en todas sus formas, y desarrollar las actividades y valores que requiere la formación de personas responsables, con conciencia ética y solidaria, reflexiva, críticas, capaces de mejorar la calidad de vida, consolidar el respeto al medio ambiente, a las instituciones de la República y a la vigencia del orden democrático (cap. 1, art. 3)

La ciudadanía es un aprendizaje cotidiano. El vínculo con la autoridad, los modos en que se construyen, socializan e incorporan las normas, la construcción de identidades individuales y colectivas, son cuestiones aprendidas a través de múltiples intercambios, experiencias que tienen lugar en el espacio de instituciones educativas (Dussel, 1996). Pero al mismo tiempo, consideramos que es posible hallar ámbitos, prácticas y definiciones precisas sobre la formación para la ciudadanía, para la vida pública, para el encuentro con otros, en el ámbito de la universidad. Pero antes de pasar a describir *uno* de esos ámbitos (uno entre muchos otros posibles), –el de las prácticas sociales educativas (PSE)– conviene realizar ciertas precisiones en torno a dos formas de comprender el vínculo entre universidad y ciudadanía.

Ciudadanía *en* la universidad y ciudadanía *desde* la universidad

Resulta conveniente distinguir entre aquello que denominamos “ciudadanía *en* la universidad” y “ciudadanía *desde* la universidad”. Mientras que la primer expresión remite a una práctica que ocurre *intramuros*, la segunda refiere a la proyección de esta institución hacia el afuera.

Podemos comprender a la universidad como un espacio público *intramuros* y de este modo, asumir que los debates sobre la democracia, el gobierno, la participación, el status de ciudadano tienen un sentido particular que ha sido fuertemente reivindicado en el marco de los acontecimientos de 1918, es decir, el Movimiento Reformista originado en Córdoba en la segunda década del siglo veinte. Así, ciudadanía universitaria se vincula con la idea de “demos” universitario.² La consigna que indica que “en la universidad somos todos estudiantes, quien enseñando aprende y quien aprendiendo enseña” (Del Mazo, 2000: 10) tiene consecuencias, como la

ciudadanía en la universidad se focaliza en las instituciones políticas y gubernamentales de la universidad; en la participación política y los derechos políticos de estudiantes y de todos los estamentos que componen el “demos universitario”. En cambio, la ciudadanía *extramuros –la ciudadanía desde la universidad–* afirma la condición de ciudadano del estudiante, del profesional, del científico, del docente.

ampliación de los cuerpos colegiados y la incorporación de la participación estudiantil en el gobierno de la universidad. Desde esta concepción, *ciudadanía en la universidad* se focaliza en las

² Es muy interesante la observación que realiza Francisco Naishtat al respecto, ya que en una publicación que reedita el Manifiesto Liminar, sostiene que en la noción de “demos universitario” los reformistas unieron dos cabos que hasta el momento estaban sueltos: de un lado la idea del demos griego y la tradición de ciudadanía participativa que encierra (y sobre la cual hablaremos en el capítulo siete), y del otro lado, la tradición medieval de “Universitas” que resalta a la universidad como una corporación.

instituciones políticas y gubernamentales de la universidad; en la participación política y los derechos políticos de estudiantes y de todos los estamentos que componen el “*demos universitario*”.

En cambio, la ciudadanía extramuros –*la ciudadanía desde la universidad*– afirma la condición de ciudadano del estudiante, del profesional, del científico, del docente. Este modo de concebir la ciudadanía desde la universidad recupera los sentidos que tanto la normativa como las ideas que portan los actores concretos atribuyen al hecho de ser ciudadanos. Tal vez sea por esto que uno de los aportes más significativos del Movimiento Reformista de Córdoba de 1918 sea la interpretación que ofrecieron sobre la “extensión universitaria”: bajo la idea de extensión reposaba la posibilidad de hacer llegar lo universitario más allá de los muros de la universidad.

Es sobre esta concepción de *ciudadanía desde la universidad*, que queremos desplegar algunas reflexiones, visibilizando interrogantes, y algunas acciones concretas, sobre los modos en que la universidad prepara a los futuros profesionales para intervenir socialmente, para interactuar en-el-mundo-con-otros.

Universidad y ciudadanía en la agenda política

¿Por qué hablar de ciudadanía desde la universidad y cómo hacerlo? Tanto la globalización, como la situación de los movimientos migratorios, así como las formas actuales de cuestionamiento y desconfianza hacia las instituciones de la democracia representativa, entre muchas otras cuestiones, invitan a pensar en el problema de las tensiones que genera el mismo concepto de ciudadanía. En este sentido, ciudadanía es hoy más que nunca, una categoría que iguala y desiguala a la vez. La igualación está dada bajo la órbita legal de la pertenencia a un estado que reconoce derechos. Pero al mismo tiempo, se advierte que dicho reconocimiento del status legal de ciudadano no define condiciones de vida, no garantiza acceso a esos derechos básicos y fundamentales como salud, educación, vestimenta, vivienda, alimentos, etc. En ese sentido, la exclusión, el individualismo y la fragmentación social limitan el potencial igualador e integrador contenido en la figura política y legal del ciudadano. Hacia el sistema educativo se dirigen, pues, las miradas de quienes confían en que es a partir de allí desde donde se debe construir un orden más incluyente y justo.

Este conjunto de expectativas paulatinamente penetran en el mundo universitario orientando ciertas decisiones de política académica hacia el objetivo de construir y promover nociones de ciudadanía.

A riesgo de ser excesivamente esquemáticos, proponemos organizar las políticas públicas e institucionales, de acuerdo a tres grandes orientaciones o propósitos:

- *Políticas de acceso y permanencia.* Algunas de las observadas son los cupos para poblaciones subrepresentadas; becas de ayuda económica para estudiantes de bajos recursos; extensiones áulicas y creación de instituciones en regiones periféricas para acercar la oferta universitaria a espacios alejados de los grandes centros urbanos; tutorías para promover la retención de alumnos y el acompañamiento buscando evitar el abandono.
- *Políticas de "justicia curricular".*³ Se trata, entre muchos otros ejemplos de decisiones sobre la inclusión en la currícula de temáticas vinculadas a los Derechos Humanos (tal es el caso de la Universidad de Buenos Aires, Argentina, que recientemente ha decidido incorporar contenidos sobre Derechos Humanos en todas sus carreras de grado); Incorporación de asignaturas específicas como la ética profesional, la deontología; fortalecimiento a nivel curricular de una oferta humanística y social (aún en carreras técnicas) como la formación histórica, filosófica, social; la incorporación en los programas de estudio de abordajes que privilegian la experiencia de los sectores sociales más desfavorecidos.
- *Políticas institucionales.* A través de la democratización de los procesos de toma de decisiones, y la apertura de canales participativos para los distintos sectores que componen el ámbito universitario; Incorporación de prácticas educativas y formativas bajo la modalidad de aprendizaje servicio o bien prácticas sociales educativas; promoción, soporte y financiamiento de las tradicionales áreas de *extensión*, bajo un renovado signo que persigue el objetivo de incorporar necesidades y demandas sociales tanto a nivel de investigación como de enseñanza.

Si bien las políticas enunciadas pueden reconocerse como una tendencia que paulatinamente se va incorporando en las instituciones, al mismo tiempo pueden observarse tanto indiferencia como resistencia a la transformación de las universidades en términos de hacerlas más permeables a los requerimientos sociales que las rodean y que, en última instancia no hacen más que interpelar a esta institución como responsable por la formación de profesionales con real conciencia del impacto que tendrá su actividad profesional en el contexto en el cual se desempeñen. ¿A qué se deben estas contradicciones?

³ Tomo en préstamo el término de R.W. Connel, quien introduce el concepto, aunque no específicamente referido al nivel universitario. Connel define "justicia curricular" considerando que un currículum justo debe considerar los temas de enseñanza desde el punto de vista de los menos favorecidos; comprometerse en la democratización del acceso a la educación; promover la igualdad y la ciudadanía; erradicar mensajes que reproduzcan desigualdades; incorporar a los cánones aquellas voces que habitualmente permanecen excluidas u ocultas.

En las siguientes páginas se definen algunas tensiones que pueden constituir herramientas pertinentes al momento de pensar en la potencia pero también en la dificultad de concebir a la universidad como una institución que forma ciudadanos y ciudadanas solidarios, comprometidos, responsables.

1era. Tensión. Los propios dilemas de la noción de ciudadanía

La complejidad de lo social en la actualidad se ve reflejada en la dificultad de establecer consensos acerca de qué contenido darle a la formación de ciudadanía. Así, creemos que parte de las razones por las cuales resulta dificultoso abordar la cuestión reposa en la falta de discusiones como las siguientes: ¿La formación para la ciudadanía debe ceñirse al reconocimiento de listados de derechos y obligaciones, tanto al interior de un territorio como a nivel global? o, por el contrario, ¿debe estar orientada a la promoción de ciertas prácticas que trasciendan la noción de ciudadanía como "status"?; ¿cuáles son las implicancias de pensar en la ciudadanía en el contexto de un orden cada vez más global?; ¿quiénes serán los interlocutores de los futuros profesionales que se gradúan en las universidades: el mercado, el estado, la sociedad civil?; ¿sobre quiénes impactarán las intervenciones de los futuros profesionales-ciudadanos?

2da. Tensión. Universidad y niveles educativos previos

Algunos especialistas sostienen que como la universidad no es una instancia obligatoria⁴, no debe involucrarse con conceptos que han sido elaborados previamente: si la universidad sigue siendo para pocos: ¿por qué profundizar las diferencias incorporando nociones que –se supone– todos los individuos por su carácter de ciudadanos ya poseen? Pero si se reafirma el carácter formativo que posee el nivel universitario, ¿cuál debería ser la característica distintiva, particular, de la formación de ciudadanía en el ámbito de la formación profesional? Corresponde encarar aquí un debate con el conjunto del sistema educativo que revise no solo estas cuestiones sino también la democratización en el acceso a este nivel.

3era. Tensión. Formación profesional y formación integral

La creciente especialización del conocimiento y las exigencias de inserción laboral marcan una tendencia hacia el abandono de una formación amplia, integral, reflexiva y crítica. La noción de "unidimensionalidad" refiere al progresivo abandono de múltiples saberes y experiencias de

⁴ Corresponde aclarar que en la Argentina la obligatoriedad escolar rige desde el nivel inicial y hasta el último año del nivel secundario.

formación y su reemplazo por una razón estratégica, donde la utilidad (el “saber cómo se hace”) coloniza los diferentes espacios de enseñanza. En este sentido, algunos autores mencionan el desplazamiento de un “saber por qué” (*know why*) suceden las cosas hacia un “saber cómo se hace” (*know how*) característico del tratamiento que en la actualidad recibe el conocimiento a nivel universitario.⁵

4ta. Tensión. Formar ciudadanos y formar productores

En relación con la tensión anterior, sobrevuela una pregunta acerca de las competencias universitarias: ¿qué se considera conocimiento útil? Tendencialmente, y en acuerdo con las expectativas de muchos de los estudiantes que acceden al nivel universitario, la utilidad reposa en aquello que *produce* en términos de acumulación. La solidaridad, la empatía, la democracia, la participación no generan ganancias materiales inmediatas. Por lo tanto, las experiencias formativas orientadas en este sentido, encuentran serias dificultades para legitimarse.

5ta. Tensión. Los sentidos de la profesión

¿Cuáles son sus atributos?, ¿qué significa ser un buen profesional? ¿En qué tipo de sociedad habrá de intervenir el profesional? ¿Se trata de una sociedad justa o de una sociedad que requiere cambios? La universidad parece otorgar pocos espacios –formales o informales– para debatir democráticamente acerca de los sentidos de la profesión en el mundo contemporáneo.

Las prácticas sociales educativas. Una invitación de la UBA

En mayo de 2010 el Consejo Superior de la UBA aprobó la resolución 520, mediante la cual se decide poner en práctica el Programa de Prácticas Sociales Educativas.

Sin embargo, la reglamentación de esta norma recién está ocurriendo al momento de escribir estas líneas. En una nueva resolución (172/14) el Consejo Superior determina que las PSE serán obligatorias para todos los alumnos de la UBA que ingresan a partir de 2017, siendo requisito para la obtención de su diploma de grado.

Las PSE implican la participación de los estudiantes universitarios en al menos 42 horas de práctica social educativa para obtener su título de grado. La comisión de enseñanza envió al Consejo

⁵ Siguiendo a R. Barnett: *Una de las tendencias actuales es el cambio del conocimiento como proceso, al conocimiento como producto. La universidad ya no es tanto un lugar de desarrollo educativo y personal dedicado a un proceso interactivo que se estima valioso en sí mismo, sino más bien un lugar donde el conocimiento se considera un bien que toman aquellos que van a adquirir allí las últimas competencias técnicas y capacidades analíticas* (2001: 30).

Superior una segunda resolución con aspectos referidos a la implementación del programa. En el mismo se establece que cada unidad académica deberá reglamentar “la forma de cursada, la regularidad, la asistencia y la evaluación” (Res. 3653).

No nos es posible avanzar en el análisis sobre los aspectos reglamentarios y los detalles logísticos sobre su implementación en cada unidad académica dado que aún se encuentra en instancia de deliberación con niveles diferentes de avance, pero conviene detenerse en dos elementos. De un lado, transcribimos algunos párrafos de la resolución referidos a la fundamentación del programa. Y a continuación, incorporamos el testimonio de profesores y alumnos consultados de la UBA, que expresaron sus ideas en relación con esta noticia. Cabe destacar que si bien algunos entrevistados estaban al tanto de la resolución (sobre todo quienes se desempeñan como funcionarios en las unidades académicas), la mayoría de los directores de proyectos de extensión no la conocía. Conviene aclarar que estas entrevistas fueron realizadas durante 2011 y 2012, como parte de una investigación sobre las actividades de extensión universitaria en la Universidad de Buenos Aires. Hemos consultado con profesores y alumnos de las trece unidades académicas de la UBA, todos ellos involucrados en proyectos UBANEX⁶ o de voluntariado universitario.⁷ Es decir, docentes que desarrollan voluntariamente prácticas extensionistas en conjunto con grupos reducidos de alumnos, y que han logrado enmarcar estas prácticas en algún tipo de programa con financiamiento anual.

En relación con los fundamentos del programa, la resolución afirma:

Que esta propuesta se constituye como una de las maneras a través de las cuales la universidad hace realidad su función social poniendo al servicio de la sociedad los saberes que produce y enseña, permitiendo fomentar la colaboración entre la universidad y la comunidad;

Que las Prácticas Sociales Educativas se constituyen en una herramienta eficaz para que los estudiantes desarrollen las habilidades y los valores de la ciudadanía, adquieran diversas visiones del mundo y alcancen una posición reflexiva frente a la realidad, a través de la participación, de nuevas y variadas formas, en la vida social.

Que las Prácticas Sociales Educativas son también, un medio adecuado para colaborar con los profesores en la integración de la docencia y la investigación.

⁶ El programa UBANEX consiste en una línea de subsidios a proyectos de extensión universitaria. La convocatoria es anual y se presentan proyectos de extensión de las 13 unidades académicas de la UBA, más el CBC. En el año 2011 se aprobaron y ejecutaron 87 proyectos con un financiamiento promedio de \$20.000 por proyecto. Para mayor información se recomienda consultar en <http://www.uba.ar/extencion/contenidos.php?id=53>

⁷ Se trata del Programa de Voluntariado Universitario (PVU), consultar en <http://portales.educacion.gov.ar/spu/voluntariado-universitario/>. En el año 2010 han sido financiados 112 proyectos de extensión mediante el PVU.

Que las Prácticas Sociales Educativas son propuestas pedagógicas que privilegian tanto la adquisición de conocimientos como el beneficio concreto en el campo social atendiendo las necesidades curriculares y de la comunidad siendo por ello actividades de aprendizaje y servicio (Res. CS 520/10, p. 1⁸).

Se acordaron algunos criterios generales que permiten insertar estas prácticas en espacios institucionales ya existentes, o bien se propone la creación de otros ámbitos propicios para incorporarlas. Por lo tanto, la reglamentación considera que dichas prácticas pueden insertarse en los siguientes modos: a) Como parte de los contenidos que se abordan en instancias de trabajos de campo o espacios similares, cuando se presenten fundamentos que sustenten su afinidad con el ejercicio de prácticas sociales; b) Como parte de un proyecto de extensión UBANEX pertinente; c) Como parte de otros programas y actividades desarrolladas por institutos o centros dependientes de las Unidades Académicas y/o el Rectorado; d) Como parte de las actividades desarrolladas a través de convenios con instituciones públicas y organizaciones de la sociedad civil; e) Como parte de propuestas que desarrollen diferentes equipos de cátedra, departamentos e institutos o; f) Como parte de proyectos de voluntariado universitario existente en organismos públicos.

De acuerdo con la opinión de nuestros entrevistados, lo atinado de las Prácticas Sociales Educativas está relacionado con el hecho de promover un vínculo –para algunos inexistentes– entre la universidad y la sociedad.

A mí me parece perfecto, yo creo que es una forma de llegar a la sociedad. Después cada cual tendrá su rumbo, pero haber pasado por esta instancia impacta en la formación de los alumnos. Independientemente de lo que hagan después con su profesión es importantísimo que esto lo tengan. Después también va a ser la posibilidad de que nos demos cuenta que la llegada a la sociedad no es algo que tiene que hacer el sociólogo o el psicólogo o el médico, sino que es algo que vos también podés hacerlo.

Por otra parte, algunos entrevistados entienden que las PSE canalizan una necesidad latente de los estudiantes, vinculada con la idea de “devolución”: la gratuidad interpela a algunos que se interrogan acerca de las posibilidades de devolver a la sociedad aquello que ella les brinda en materia de formación.

⁸ Disponible en http://www.uba.ar/archivos_uba/2010-05-26_520.pdf

Me parece sano. Porque genera un vínculo distinto entre el profesional y la gente. Me parece que está bueno que el tipo no se quede encerrado en su unidad académica, me parece que está bien que el tipo tenga una conciencia de que existen reclamos sociales, de cómo se puede trabajar con la sociedad, con grupos sociales. En general los graduados de esta facultad tienen bastante conciencia de lo que es esta universidad, que es pública, que es gratuita, eso se da... y me parece que en general tienen ganas de retribuir. Muchos se quedan haciendo docencia justamente por eso, para retribuirle al Estado la formación que tuvieron. Y si encima se da posibilidad de retribuirle a la sociedad y no al Estado, me parece que es sano...

Por último, algunos entrevistados entienden que las PSE permitirán jerarquizar y ofrecer reconocimiento institucional a una práctica que hasta el momento es escasamente valorada en términos de evaluación y acreditación. Una de las razones que explica los bajos niveles de participación que se advierten en la actualidad, está dado por el escaso reconocimiento institucional y la ausencia de mecanismos de acreditación para certificar y ponderar las prácticas sociales educativas. El giro hacia la obligatoriedad, tiene, entonces, un rasgo positivo

Yo tenía un poco de dudas con lo obligatorio, porque lo obligatorio a todos nos fastidia. Pero por la otra parte es la posibilidad de hacerlo conocido, visibilizarlo y darle un peso institucional que hasta ahora no tiene. Por ahí si pasan todos por las prácticas sociales, puede pasar que surjan cosas como esta: yo no hubiese participado, no me interesaba... y ahora que lo hice no me arrepiento. No hay que tenerle miedo en el sentido de la resistencia. Los alumnos no son tontos, yo creo que si uno les ofrece algo de calidad, si ellos perciben que es bueno lo van a aprovechar.

Yo pienso que es bueno porque le va a dar la importancia que hoy no tiene a las actividades de extensión. Hoy mis amigos piensan que si voy al comedor es porque tengo tiempo para eso... creen que es una pérdida de tiempo, por eso me parece bien que la UBA le dé la importancia que hoy no tiene.

Pero no todos son elogios. Observamos dos cuestionamientos: a la implementación y a la obligatoriedad. Algunos se muestran preocupados por la forma en que se implementará el proyecto al interior de las facultades. Por un lado, resulta fundamental recuperar experiencias y recursos actualmente existentes, y por el otro, promover la creación de una "masa crítica" de docentes preparados para la realización de este tipo de proyectos en espacios donde hoy no los hay. Algunas facultades se encuentran actualmente ofreciendo

cursos de grado (optativos y que otorgan puntaje) vinculados al servicio comunitario. En otras, esta posibilidad aún es lejana.

Nosotros desde acá, de económicas se generó la materia optativa de prácticas sociales solidarias como una suerte de prueba piloto, y también como una instancia de formación para poder hacer este salto a la obligatoriedad... formar un equipo docente, un equipo de coordinación que pueda trabajar con el desafío

Algunas facultades se encuentran actualmente ofreciendo cursos de grado (optativos y que otorgan puntaje) vinculados al servicio comunitario.

de poder involucrar en prácticas sociales a miles de alumnos, la facultad tiene cerca de 60000 estudiantes entonces no es sencillo coordinar un programa de prácticas sociales para todos. Entonces desde 2010 y hasta 2013 estamos coordinando instancias de formación y de coordinación y de logística. Está funcionando bastante bien, hay cerca de 200 alumnos por cuatrimestre y cerca de 30 jóvenes docentes y profesores a cargo... todavía hay gente que no está enterada, pero la materia se va enterando y saben de qué se trata. Pero sí hay cierta inquietud de qué es una práctica social... Cada cuatrimestre se van anotando más.

Respecto a la implementación, las inquietudes de los entrevistados tienen que ver con el cuidado, tanto de los estudiantes como de la comunidad en su conjunto.

La reglamentación debería ser muy flexible para contener las formas de participación que ya existen, y por otro lado, contener a aquellos que van a desgano. Porque las consecuencias de trabajar a desgano pueden perjudicar mucho a las poblaciones más vulnerables, sobre todo en el caso de la justicia, de la salud, o imaginate un arquitecto que tiene que armar algo y siente que solo lo hace por obligación... puede ser peligroso. Creo que el proyecto debería cuidar mucho a la gente además de a nuestros alumnos.

La idea me parece fantástica, el tema es cómo implementarla. Porque uno no puede andar largando gente a terreno, sin... hay una responsabilidad muy fuerte de la universidad de cuidar a los alumnos. Salir al campo requiere una formación previa muy fuerte. A nosotros no se nos ocurre salir al campo sin una preparación previa, hay que ser muy responsable en cómo se prepara a los alumnos. Nuestros alumnos en los primeros viajes van con algo de miedo. Otra cosa, el alumno se puede ver muy beneficiado con esta experiencia, de eso no

me cabe duda. Pero es importante que las organizaciones también se vean beneficiadas de algún modo, ellas tienen que salir fortalecidas de ese vínculo. No se trata solo de mandar alumnos sino de articular algo que sirva a todos.

En un documento de la Secretaría de Extensión de la UBA se fundamenta la incorporación de las Prácticas Sociales Educativas como obligatorias apelando a la necesidad de encarar un proceso de cambio curricular. El mismo debería orientarse a superar la dicotomía clásica entre teoría y práctica. Se argumenta que la universidad debe orientarse a "desarrollar en los estudiantes las habilidades y los valores de la ciudadanía, fomentar la colaboración entre la universidad y la comunidad, y ayudar a los equipos docentes que tratan de integrar la enseñanza y la investigación" (2010).

Así, un modo de promover aprendizajes cívicos es el modelo en el cual los aprendizajes se ponen en práctica en situaciones problemáticas para la comunidad, con el objetivo de elaborar estrategias para superar dichas problemáticas.

Ya se trate de una pedagogía, una metodología o una filosofía (Giorgeti, 2007), el aprendizaje servicio constituye una forma de pensar lo educativo que encuentra lazos insoslayables con el pensamiento de Dewey, Freire, McLaren y todo un conjunto de pedagogos críticos. Si bien los orígenes de esta forma de enseñanza tienen más de cien años y se remontan a experiencias desarrolladas sobre todo en los Estados Unidos, en los años recientes comienzan a tener impacto en la Argentina. También han nutrido este abordaje los estudios sobre investigación – acción que hace tiempo se vienen desarrollando en estas latitudes a través de la educación popular.

Ya se trate de una pedagogía, una metodología o una filosofía (Giorgeti, 2007), el aprendizaje servicio constituye una forma de pensar lo educativo que encuentra lazos insoslayables con el pensamiento de Dewey, Freire, McLaren y todo un conjunto de pedagogos críticos.

Ha sido definido por una de las figuras que recientemente ha trabajado por su divulgación en el sistema educativo argentino, Nieves Tapia, del siguiente modo:

En el ámbito de la educación formal se definen como un servicio solidario desarrollado por los estudiantes, destinado a atender necesidades reales y efectivamente sentidas de una comunidad planificado institucionalmente en forma integrada con el currículum, en función del aprendizaje de los estudiantes (Tapia, 2006, p.8).

Sin embargo, no todo trabajo de articulación con el medio contiene una formación de ciudadanía. Hay prácticas que posibilitan el aprendizaje de ciudadanía frente a otras que persiguen aprendizajes curriculares o bien persiguen el objetivo de cubrir necesidades sociales específicas. El enfoque del aprendizaje servicio busca generar impactos en ambos planos, tanto el curricular como el social.

Tres son los elementos que componen este abordaje: “contenidos curriculares involucrados, hay una conciencia ciudadana que se pone en acción y hay un servicio solidario concreto hacia la comunidad” (Tapia, 2009: 10).

Se asume de este modo, que la formación de ciudadanía no debe limitarse a la transmisión de un listado de prerrogativas acerca de los derechos y obligaciones inscriptos en leyes y declaraciones. Construir ciudadanía desde esta perspectiva supone habilitar espacios de reflexión, de discusión y de duda acerca de los discursos sobre la igualdad y la desigualdad ínsitos en la noción misma de ciudadanía. El aprendizaje servicio no supone incondicionalmente el despliegue de saberes ciudadanos (Saltmarsh, 2005), compromiso cívico y atención a los asuntos públicos. Pretende evitar el asistencialismo, que constituye en muchas experiencias la contracara de las prácticas solidarias dispersas en el entramado social.

Construir ciudadanía desde esta perspectiva supone habilitar espacios de reflexión, de discusión y de duda acerca de los discursos sobre la igualdad y la desigualdad ínsitos en la noción misma de ciudadanía.

Para concluir y continuar...

La idea de ciudadanía proveniente de las conceptualizaciones que ha realizado históricamente el estado, pueden o no coincidir con aquellas interpretaciones que sobre la misma noción son procesadas a nivel social. Por lo tanto, entre el estado y la sociedad modernos no hay necesariamente una definición armoniosa preestablecida. Desde este punto de vista, ¿dónde situamos a la universidad? Sosteniendo una distancia crítica entre ambos polos –el Estado y la sociedad– entendemos que la universidad no debería fundirse a uno de los extremos, sino que debe problematizar la cuestión de su aporte a la ciudadanía, haciendo patente la complejidad de las tensiones que la atraviesan y denunciando las insuficiencias de una construcción que la reduzca solamente al estado y al derecho positivo. Entendemos que un compromiso serio de la universidad con la formación de ciudadanía debe desbordar las formalizaciones jurídicas afirmando que el aporte de la universidad se sitúa (o debería situarse) en el espacio en que ese desborde inquieta e incomoda a los poderes efectivos del estado. Por lo tanto, argumentamos que

el aporte universitario a la discusión sobre ciudadanía se diferencia tanto de aquello que se produce en los niveles previos del sistema educativo como así también de las agencias estatales. Creemos que la universidad puede confeccionar una (o muchas) respuesta(s) ante la pregunta acerca de qué significa ser ciudadano. Depositamos cierta expectativa en que las flamantes Prácticas Sociales Educativas de la UBA logren interpelar a los miembros de esa comunidad académica en su calidad de ciudadanos.

Bibliografía

- ACTAS del 12mo. Seminario Internacional "Aprendizaje y servicio solidario" (2009), Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, disponible en http://www.me.gov.ar/edusol/archivos/2010_actas_12.pdf.
- ACTAS del XI Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria (2011), Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, disponible en http://www.unl.edu.ar/iberoextension/archivos/libro_congreso_ebook.pdf.
- Barnett, R., *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*, Barcelona, Morata, 2001.
- Colby, A., *Educando para la democracia a nivel universitario: un estudio sobre prácticas ejemplares en Estados Unidos*, revista Posconvencionales, número 1, Universidad Central de Caracas, última visita: 1 de septiembre de 2010 en http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_post/article/view/5949#.VARkIvI5NuA.
- Connell, R., *Justicia curricular*, Barcelona, Morata, 1997.
- Del Mazo, G., *Estudiantes y gobierno universitario*, San Luis (Argentina), Nueva Editorial Universitaria -Universidad Nacional de San Luis, 2000.
- Derek, B., *Más allá de la torre de marfil: la responsabilidad social de la universidad moderna*, Buenos Aires, Editorial de la Universidad de Palermo, 2008.
- Dussel, I., *La escuela y la formación de la ciudadanía: reflexiones en tiempos de crisis*, Buenos Aires, FLACSO-Serie documentos e informes, 1996
- Giorgetti, D. (comp.), *Educación en la ciudadanía. El aporte del aprendizaje-servicio*, Buenos Aires, CLAYSS, 2007.
- Jaramillo, A., *La universidad frente a los problemas nacionales*, Buenos Aires, Ediciones UNLa-Universidad Nacional de Lanús, 2002.

LEY DE EDUCACION SUPERIOR (N° 24.521)

Pinto, M., "La enseñanza de Derechos Humanos en la Universidad de Buenos Aires" en *Revista Academia sobre Enseñanza del Derecho*, año 8, número 16, UBA, 2010.

Saltmarsh, J., The civic promise of social learning, *Liberal Education, Primavera*, 2005, última visita: 1 de septiembre de 2014 en <http://www.aacu.org/liberaleducation/le-sp05/le-sp05perspective2.cfm>.

Sousa Santos, B., *La universidad del siglo XXI*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2005.

Tapia, N., "¿Qué se aprende en las experiencias de aprendizaje y servicio solidario?", *Actas del 12mo. Seminario Internacional "Aprendizaje y servicio solidario"*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, 2009, última visita: 1 de septiembre de 2014 en http://www.me.gov.ar/edusol/archivos/2010_actas_12.pdf.

UBA-Res CS 520/10 Prácticas Sociales Educativas, última visita: 1 de septiembre de 2014 en http://www.uba.ar/archivos_uba/2010-05-26_520.pdf.

UBA Res CS 3653/11 Reglamentación de las Prácticas Sociales Educativas.

UBA Res CS 172/14 Plazos para la obligatoriedad de las Prácticas Sociales Educativas

UNESCO, Conferencia Mundial sobre Educación Superior "La nueva dinámica de la Educación Superior y la dinámica de la educación superior para la investigación y el desarrollo", *Comunicado*, París: UNESCO, 2009, última visita: 1 de septiembre de 2014 en http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf.

Ideas sobre el rol de la Universidad.

El fugaz y ejemplar proceso en la Facultad de Derecho en tiempos de la Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires



Por Roberto Martínez

Abogado (UBA) Orientación en Derecho Penal y Derechos Humanos. Ayudante de segunda por concurso en Elementos de Derecho Penal y Procesal Penal (Cátedra: Mary Beloff) y Ayudante en Delitos contra la vida (Cátedra: Cristina Camiña).

RESUMEN

El presente trabajo intenta abordar los cambios que se produjeron al interior de la Universidad de Buenos Aires en tiempos de la intervención de Rodolfo Puiggrós, durante el Gobierno del Presidente Héctor Cámpora, desarrollando las nuevas metodologías de enseñanza en la Facultad de Derecho y las reformas propuestas por su decano Mario Kestelboim. Dicha enseñanza tiene un sustento teórico que se desarrollara con más claridad en manos del Profesor Rodolfo Ortega Peña, acerca del rol del derecho y el rol del profesional.

Ideas sobre el rol de la Universidad.

El fugaz y ejemplar proceso en la Facultad de Derecho en tiempos de la Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires

Por Roberto Martínez

Introducción

Un viejo proverbio enseña que mejor que dar pescado es enseñar a pescar. (...) Eso está muy bien, muy buena idea, pero ¿qué pasa si nos envenenan el río? ¿O si alguien compra el río, que era de todos, y nos prohíbe pescar? O sea: ¿qué pasa si pasa lo que está pasando? La educación no alcanza.
Eduardo Galeano

Para la sociedad contemporánea el rol que desempeñe la Educación Superior en la sociedad es, en definitiva, crucial. La relación intrínseca entre la Universidad y su medio es hartamente conocida, se verifica en cada instancia, a cada paso, en cada momento histórico. Ya en la fundación de la Universidad de Buenos Aires en el año 1821 pueden verificarse que las necesidades sociales de la Educación Superior son lazos intrínsecos que acompañarán a la alta casa de estudios durante toda su existencia, la misma importancia tienen las disciplinas que allí se divulguen, serán las que con el devenir del tiempo nutrirán los avances o retrocesos de la misma sociedad en que pretende actuar la Universidad.¹

¹ Como ejemplo recordamos el conocido trabajo de Tulio Halperin Donghi, *Historia de la Universidad de Buenos Aires*, Buenos Aires, Eudeba, 1962, en el que se puede ver con claridad aquella necesidad de la ciudad de Buenos Aires de proveerse de una casa de altos estudios, en primer lugar por la imposibilidad de llegar, de asistir a los tradicionales centros de enseñanza superior y luego ese crecimiento demográfico, económico, social y político del que no alecciona Donghi a su entender corrobora ya en los informes del Cabildo eclesiástico que lo importante es la enseñanza *del derecho efectivamente vigente* (p. 17) debido a las exigencias de aquella sociedad. Pero aún más interesante es la idea que sentencia el autor: "Desde antes de su fundación, entonces, la Universidad de Buenos Aires ve amenazado su destino como centro de saber por las urgencias inmediatas de la sociedad en la que nace, que exige de ella, antes que una actividad científica real, el cumplimiento de ciertas funciones sociales, que el progreso de Buenos Aires hace ineludibles: el abandono de una tradición universitaria que remonta a la Edad Media y se consolida en la España de la Contrarreforma no significa, entonces, necesariamente para la Universidad de Buenos Aires, la adopción de una actitud más moderna frente a los problemas del conocimiento, sino un abandono del interés por ese problema; lejos de implicar necesariamente un enriquecimiento, puede traducirse –y de hecho se traducirá durante extensos periodos– en un empobrecimiento científico y cultural" (p. 17). *El subrayado me pertenece*. Dos cuestiones con las que no comulgamos ha sentenciado el reconocido autor, primero que la UBA en detrimento del conocimiento funcionó (y funcionará) como agente solucionador de problemas sociales y segundo que esa tarea para realizarse obligó (y obligará) a la UBA a alejarse de la producción científica del conocimiento. En todo caso de eso se trató la experiencia de la UNPBA.

Si cada sociedad demanda un tipo de Universidad, también exige de ésta determinados valores y compromisos, la sociedad de principios de la década de los años 70, demandó de la Universidad de Buenos Aires –a nuestro entender– los más altos valores y principios. La realización de determinados objetivos económico-políticos requiere de toda la comunidad educativa y especialmente de la Educación Superior *determinados* compromisos y esfuerzos. En la historia de Nuestra América existen ejemplos que pueden ilustrar cómo esos objetivos *exigen* un nuevo papel, distinto al que se tenía, para lograr el advenimiento de una nueva sociedad, más justa e igualitaria.² El rol que se le asigna a la Universidad está identificado con ese nuevo modelo de hombre y de sociedad.

Si cada sociedad demanda un tipo de Universidad, también exige de ésta determinados valores y compromisos, la sociedad de principios de la década de los años 70, demandó de la Universidad de Buenos Aires –a nuestro entender– los más altos valores y principios.

Dentro de los procesos de Nuestra América que se han ocupado de pensar la Universidad³ en el nuevo tiempo –todos con sus grandes diferencias pero con el objetivo planteado– el caso argentino que hemos decidido estudiar es el desatado a partir del 25 de mayo de 1973 con el gobierno del Dr. Héctor J. Cámpora, más precisamente la gestión que encabeza en la Universidad Rodolfo Puiggrós⁴ y que se potencia de la mano del decano interventor Mario Kestelboim⁵, en una de las Facultades más conservadoras de la UBA: la Facultad de Derecho.

Pero para entender dichos cambios en la Universidad habrá que establecer y fijar determinados conceptos, debido a la singularidad de la disciplina: abogacía. Por lo que estableceremos en primer lugar algunas nociones que den cuenta de las concepciones del derecho y el rol que juega en la sociedad, que nos permitirá relacionar las nuevas exigencias que se le plantean a la disciplina.

² A. Salazar Bondy, en su texto *La Educación del Hombre Nuevo*, Buenos Aires, Paidós, 1975, establece a su modo de ver los nuevos roles y el nuevo concepto de educación necesario para el cambio social, bajo el gobierno de Juan Velasco Alvarado en el Perú de los 70. Es interesante la idea que establece acerca del papel de *la nueva pedagogía peruana (...)* concebida como toma de conciencia crítica de la realidad social en que se hallan instalados y operan el individuo y el grupo. Que la educación sea concientizadora, es decir, que promueva el acceso a niveles cada vez más racionales de percepción del mundo, es una exigencia revolucionaria sine qua non del vuelco de la conciencia indispensable para el surgimiento de un fuerte movimiento de transformación social que se oriente hacia un nuevo modelo de hombre y sociedad (p. 186-87).

³ Quizás el más simbólico sea el de la Revolución Cubana del 1 de Enero de 1959, sus principales dirigentes supieron adentrarse en el problema de la Universidad en la nueva sociedad constituida, cuyos objetivos de una sociedad plena, más justa, soberana y por eso socialista, delinearon una buena base de principios que deben regir las altas casa de estudios, el nuevo papel en la sociedad, como diría el Che Guevara "*porque la Universidad es la gran responsable del triunfo o de la derrota, en la parte técnica, de este gran experimento social y económico que se está llevando a cabo en Cuba*". Ernesto Che Guevara. *Escritos y discursos*, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales, 1985, p. 30.

⁴ El periodo de intervención de Rodolfo Puiggrós abarca desde el 29 de mayo de 1973 (Según Decreto 35/1973) hasta el 2 de octubre de 1973 cuando es aceptada su carta de renuncia por el Poder Ejecutivo.

⁵ El periodo de su nombramiento como Decano va desde el 1 de junio de 1973 hasta el 10 de septiembre de 1974 mediante renuncia.

Luego una vez hecha esta diferenciación nos proponemos esbozar ciertas características que ostenta la enseñanza del derecho, para poder observar en qué lugar o con qué objetivo se deciden cada una de las reformas en la carrera de abogacía bajo la intervención del Dr. Mario Kestelboim y más precisamente cuáles son las *nuevas* formas de ejercicio de la profesión que establece Rodolfo Ortega Peña, actor principal, junto con su inseparable colega y amigo el Dr. Eduardo Luis Duhalde, de la nueva concepción de la Facultad y del profesional abogado en la sociedad.

Quedando así establecido que para un modelo de sociedad se corresponde un modelo de Universidad y que los profesionales que se formen a la luz de ese nuevo faro tendrán cada vez nuevas tareas –que serán resistidas por la parte más conservadora de la sociedad– para alcanzar los objetivos bajo las nuevas consignas en las que se han formado.

No ha de sorprender esta relación entre sociedad y Universidad –por varias y estudiadas razones–, pero en definitiva, sea el sistema socioeconómico que un pueblo se dé, que decida recorrer, sea socialista o no, de la comunidad universitaria siempre se espera y plantean objetivos.⁶

Los años 70 y el papel del Derecho

Para poder entender los cambios y exigencias que la Facultad de Derecho se planteara en el año 73-74 fundamentalmente, debemos esbozar algunos conceptos acerca de lo que se piensa sobre el derecho. Aunque no es objetivo del presente trabajo, podemos mencionar que a contrario de lo que venía sucediendo, comienza a encontrarse desde lo que a futuro se denominaría *la teoría crítica*⁷, nueva concepción del derecho, una explicación acerca del papel que podría tomar el ejercicio del derecho y la teoría jurídica en la sociedad, ante la ostensible imposibilidad que mantiene el iusnaturalismo y el positivismo jurídico de explicar los fenómenos sociales que van

⁶ Existen variados ejemplos, puede rastrearse uno muy interesante de los convulsionados años de principio de Siglo XXI, en la Declaración de Mendoza (2002) del Consejo Permanente de Decanos de las Facultades de Derecho de Universidades Públicas que en el Marco de su XIX Reunión Ordinaria observa *“Vemos con preocupación que la seguridad jurídica sigue estando severamente cuestionada y la creciente exclusión deteriora dramáticamente el entramado social, conspirando contra la previsibilidad, la estabilidad y la vigencia efectiva del derecho. La exigencia de sacrificios desproporcionados en virtud de los condicionamientos derivados de la deuda externa y, en la esfera internacional, la tendencia a ignorar el derecho por parte de las potencias contribuyen a la confusión generalizada. (...) Esta realidad se ve agravada por la situación económica que genera pobreza estructural aumentando un estado de exclusión e inseguridad colectiva. (...) Por ello, los Decanos reafirmamos nuestra convicción ética, nuestro compromiso solidario y nuestra responsabilidad institucional, en continuar el proyecto constitutivo de nuestra Nación y no resignar el papel de la Universidad Pública como factor de cohesión nacional, progreso social y libertad individual. (Lo resaltado me pertenece)* Puede consultarse esta Declaración en

http://intranet.der.unicen.edu.ar/escuela/upload/Declaracion_de_Mendoza_2002.pdf

El rol de la Universidad es muy estudiado, algunos de esos trabajos proponen y asignan a ese rol un agente de cambio social, puede verse en ese sentido Fernando Tauber, *La Universidad Argentina en el Bicentenario*, donde define: *“La Universidad en definitiva, debe formar seres pensantes, capacitados para evaluar y discernir entre diversas opciones, pero además, también para desarrollar otras nuevas y formar “líderes, agentes de cambio: hombres y mujeres dispuestos a asumir riesgos para construir un mundo mejor”* puede consultarse en

http://www.unlp.edu.ar/uploads/docs/la_universidad_argentina_en_el_bicentenario.pdf

⁷ Puede verse para el estudio de este tópico de Carlos María Carcova, *Notas acerca de la Teoría Crítica del Derecho*, en *Desde otra mirada*, Christian Courtis (compilador), Buenos Aires, Eudeba, 2009.

ocurriendo. De los cuales el derecho es su principal vocero. Me refiero a que la teoría y práctica jurídica, cada vez más, se evidencia como parte de cambio social o como parte de conservación del statu quo, una u otra.⁸ En definitiva, comienzan a abandonarse las posturas que solo veían en el derecho un elemento de dominación burgués⁹, para encontrar que la teoría y prácticas jurídicas –aún elemento de dominación– sirve a los objetivos sociales y debe repensarse ante sociedades de nuevo tipo.

La teoría y práctica jurídica, cada vez más, se evidencia como parte de cambio social o como parte de conservación del statu quo, una u otra.

Edmundo del Pozo Martínez, en un excelente trabajo¹⁰ desarrolla una pormenorizada evolución del pensamiento marxista a lo largo de los años, para centrarse en la visión quizás más depurada y consciente de la nueva realidad latinoamericana, basándose en Antonio Salamanca¹¹ establece *que el Derecho es la positivización por los pueblos de sus necesidades materiales de vida, su satisfacción y la reversión de la insatisfacción de las mismas, bajo la sanción coactiva de la fuerza de la comunidad*¹² por lo que el denominado autor mexicano *contribuye, de esta manera, al fortalecimiento propositivo de la teoría marxista del Derecho; inmersa, tradicionalmente, en la demolición de las estructuras jurídicas de dominación capitalista, en menor medida en la elaboración –materialista– de un nuevo orden jurídico socialista*.¹³

Ante la nueva sociedad que se suponía se iba a desarrollar –en búsqueda del denominado socialismo nacional– el derecho no podía quedarse quieto, inmóvil, solamente garantizando mecanismos de retroceso social o cómplices funcionales de la represión.

Este papel del derecho es el que se encargó Kestelboim y Ortega Peña-Duhalde de imprimir en la nueva Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires, mediante los cambios que más adelante se expondrán.

⁸ Los postulados novedosos que enseñaron a través de publicaciones y mediante la actividad docente Ortega Peña y Duhalde, en relación con el papel del derecho, debe consultarse en variadas publicaciones ya que no existe un trabajo concreto que abarque dichos conceptos. En tal sentido, en *Cristianismo y Revolución*, Año VI N° 30, septiembre de 1971, puede verse *Justicia del Sistema y situación semi-colonial*. p. 18 a 23. Ortega Peña- Duhalde sentencian: "(...) *Cualquier estrategia política revolucionaria que centra su punto de apoyo en la cuestión jurídica fracasará, por reformista, esto es indudable. Pero a su vez, es dialécticamente cierto que la situación semi-colonial impide que la complicidad del aparato judicial con la represión sea total; como los portadores del Sistema quisiesen. Esta contradicción permite visualizar todas las contradicciones de una sociedad en crisis que preanuncia un hombre nuevo y también una nueva sociedad.*

¿Qué ocurrirá en esa nueva sociedad del punto de vista del derecho? No nos inquieta mucho la cuestión, que es más bien académica. El derecho como la filosofía, llega también tarde al banquete de la liberación", p. 23, *ob. cit.*

⁹ Para un análisis puramente marxista (ortodoxo) puede consultarse Alberto Kohen, *Marxismo, estado y derecho*, Buenos Aires, Ediciones Centro de Estudios, 1972.

¹⁰ Edmundo del Pozo Martínez, *Una mirada a la evolución marxista del derecho*, en *Panorama de la Ciencia del Derecho en Cuba*, Cuba, Universidad de La Habana, 2009, p. 208.

¹¹ Antonio Salamanca, *Filosofía, Política y Derecho de la Revolución*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, 2008.

¹² Edmundo del Pozo Martínez, *ob. cit.*, p. 221.

¹³ *Ídem*. p. 222.

Ante la nueva sociedad que se suponía se iba a desarrollar –en búsqueda del denominado *socialismo nacional*– el derecho no podía quedarse quieto, inmóvil, solamente garantizando mecanismos de retroceso social o *cómplices funcionales* de la represión.

La disciplina jurídica es llamada a jugar un nuevo papel en las sociedades que pretenden transformar las relaciones de producción económico-sociales establecidas.¹⁴

Breve esbozo histórico sobre Gobierno, Educación y Universidad

El período que va desde el 29 de mayo de 1973 –momento de la intervención del Gobierno de Héctor Cámpora en la UBA– a septiembre de 1974, fue la primavera política de la Universidad y más aún a nuestro entender de la Facultad de Derecho.¹⁵

Los actores principales de este periodo y agentes dinamizadores de los cambios en la Universidad (aunque las relaciones entre todos ellos sea cambiante y decisiva a la hora de poner fin a cada proceso) ya nombrados anteriormente son: Rodolfo Puiggrós¹⁶ interventor de la UBA, Jorge Taiana¹⁷ Ministro de Educación del Presidente Héctor Cámpora, Mario Kestelboim¹⁸ interventor en Derecho, por último situamos como actor preponderante en la búsqueda del nuevo rol de la

Ante la nueva sociedad que se suponía se iba a desarrollar –en búsqueda del denominado *socialismo nacional*– el derecho no podía quedarse quieto, inmóvil, solamente garantizando mecanismos de retroceso social o *cómplices funcionales* de la represión.

¹⁴ Puede verse en este sentido el *Nuevo Constitucionalismo* que necesariamente se desarrolla cuando el profundo cambio social está en ciernes, existen sobrados ejemplos en la realidad de Nuestra América actual. Puede consultarse para el análisis del rol de las nuevas constituciones en la sociedad Liliam Fiallo Monedero, Abraham Zaldivar Rodríguez, *Empoderamiento: un nuevo reto del constitucionalismo latinoamericano*, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales, 2012. Roberto Viciano Pastor, *Estudios sobre el nuevo Constitucionalismo Latinoamericano*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2012. Un análisis de las tensiones y los avances que viene a producir todo agente transformador social desde el derecho puede encontrarse en Ramiro Ávila Santamaría, *El neoconstitucionalismo transformador*, Quito, Alberto Acosta y Esperanza Martínez Editores, 2011.

¹⁵ Un estudio bien desarrollado sobre este periodo puede encontrarse en Aritz e Iciar Recalde, *Universidad y Liberación Nacional*, Buenos Aires, Editorial Nuevos Tiempos, 2007.

¹⁶ Nacido en 1906, fue historiador, político, periodista y trabajó incansablemente por dilucidar el papel que deben jugar los movimientos y partidos políticos en la sociedad. Expulsado del Partido Comunista fue uno de los principales actores de la denominada *resistencia peronista*. En los años 70 se posicionara cercano a las ideas más radicales y a las organizaciones revolucionarias del peronismo como Montoneros. La tarea a la que se avocó en la Universidad fue separarla *del plan colonialista* y volverla una Universidad Nacional y popular, orientada a los intereses de las grandes masas trabajadoras.

¹⁷ Nació en 1911, fue reconocido médico, político, se desempeñó como Ministro de Educación en el periodo estudiado. En principio fue un actor principal para la intervención y los cambios en la Universidad Argentina, con ayuda de la Juventud Universitaria Peronista, concreto la intervención de la UBA –la más resistida– debido a que la juventud universitaria habían tomado de hecho las casas de altos estudios. Puede verse este proceso y los diferentes roles de los peronistas de la época en Miguel Bonasso *El presidente que no fue*, Buenos Aires, Planeta, 1997, p. 488.

¹⁸ Nacido en 1940, fue abogado, docente universitario y fundador junto a Rodolfo Ortega Peña de la Asociación Gremial de Abogados, abogado de la CGT de los Argentinos inmiscuido en la defensa de los intereses y las causas populares, abogado de derechos humanos como más adelante se daría en llamar a dicha práctica bajo esa concepción. Decano interventor de la Facultad de Derecho nombrado –no sin resistencias– por Rodolfo Puiggrós.

universidad a Rodolfo Ortega Peña¹⁹ profesor de la Facultad y Director del Instituto de Historia, que desde las páginas de la Revista Militancia, junto a Eduardo Luis Duhalde, propician, fundamentan e informan acerca del nuevo rol que la Facultad tiene y debe tener en el periodo 73-74.

Todos estos cambios propuestos desde el poder gobernante, son llevados a cabo en diferentes medidas por estos actores del cambio, el Ministro Taiana –que no coincidía con la radicalidad de Ortega Peña, deja trunca la

Kestelboim aun con mucha voluntad no puede resistir que se echara a la representación más lucida de las nuevas ideas del rol del derecho y la universidad encarnadas en la figura de Ortega Peña.

¹⁹ Nació en 1935, hijo de la clase media acomodada de Buenos Aires, fue un brillante abogado, político e historiador. Al momento de su muerte ostentaba el cargo público de Diputado de la Nación. Cargo para el cual se había preparado y desarrollado intelectualmente, antes y durante el mandato. Como abogado –junto a Eduardo Luis Duhalde– fue defensor de presos políticos, abogado de diversos sindicatos y estratega en la defensa de los presos políticos utilizó en la mayoría de dichas defensas la estratagema denominada *de ruptura*, donde el acusado es en definitiva y realmente el sistema opresor, lo que se denuncia en los juicios orales, tomando el ejercicio del derecho como herramienta política desde sus inicios. En la Universidad fue docente de Historia del Derecho y titular del Instituto de Historia de la misma, las nuevas concepciones más radicales que las de Jorge Taiana o incluso que las de Kestelboim, hace que el Ministro de Educación presione al interventor de la Facultad y no le renueve los cargos. La mejor síntesis biográfica puede leerse en las palabras de su amigo Eduardo Luis Duhalde publicada en la revista *La Maga*, N° 341, p. 36 y 37, puede leerse “*Rodolfo Ortega Peña es una figura paradigmática de aquellos jóvenes intelectuales de la generación del 60, que vivió el influjo sartreano de la vida como compromiso existencial, desde sus primeros pasos como estudiante hasta el cargo de diputado nacional que ejercía a la hora de su muerte (con su unipersonal Bloque de Base, conformado tras separarse del frente justicialista por el que había sido elegido). El 31 de julio de 1974, cuando los sicarios de la Triple-A comenzaron su cadena de muertes quitándole la vida a los 38 años de edad, sin duda, en su criminalidad, coincidían en el reconocimiento del carácter paradigmático y la proyección de aquel que comenzaba a trascender los propios planos de la militancia para adquirir una dimensión nacional. (...) “¿Cuál es el legado de Ortega Peña, su valor paradigmático, lo históricamente rescatabable? Cuáles son los grandes trazos de su personalidad, aquellos que aspiramos a que queden indelebles en el tiempo. Porque la historia con sabiduría olvida la crónica política concreta para abstraer y esencializar los valores ejemplarizantes, dejando aquella, para los estudiosos e investigadores. (...) “¿Es posible ya, señalar, los valores perdurables de una figura como Rodolfo Ortega Peña que laboró con igual fervor, la política como la historia, el periodismo como el ejercicio de la abogacía aplicada en función social? ¿Es posible hacerlo pese a la complejidad de su postura ideológico-política, de este hombre visceralmente peronista, pero intelectualmente un obstinado granciano, que heredó la pasión argentina de su abuelo David Peña y como aquel, tributario del sueño alberdiano de construir una gran nación sobre bases jurídicas y económicas sólidas?*

“Estoy convencido de que sí es posible. Sin ánimo de hablar ex cathedra, apunto aquí algunos rasgos a mi juicio definitorios: fue antes que nada un humanista, en el más puro sentido ontológico del término. Sus estudios de filosofía, su búsqueda del saber de los saberes, no era otra cosa que la búsqueda del hombre, de todos los hombres. Su primer compromiso era entonces con el destino del ser humano como tal.

“De este compromiso fundamental, nacieron sus quehaceres: la política como servicio a los demás, asumida con el rigor de quien para ejercerla, no consideró suficiente su formación jurídica y filosófica, sino que estudió con igual dedicación las ciencias económicas. Su casi infinita cultura, fue también parte de su aprendizaje para la acción política. Porque sin estas herramientas jamás Rodolfo se hubiera considerado en condiciones de acceder a algo que consideraba absolutamente serio y responsable: la práctica política.

*“De aquella deriva también su irrenunciable compromiso con los derechos humanos, que lo llevó desde el inicio de su profesión al ejercicio de la defensa de los presos políticos, aun y en muchos casos, de quienes estaban en sus antipodas ideológicas y políticas. (...) “Es que Rodolfo Ortega Peña fue esencialmente un hombre ético, de una profunda eticidad, que lo llevó a soñar con un Hombre Nuevo capaz de construir revolucionariamente un mundo mejor. Revolucionar, como enseña el Diccionario del uso español de María Moliner, es imprimir un giro diferente a un tiempo determinado o preconizar un cambio radical de las cosas. Y Ortega Peña desde su ética absoluta, jamás se resignó a aceptar el mundo en que le tocó vivir como algo con lo que debía conformarse. Siempre creyó que la humanidad, y en el caso, los argentinos, nos merecíamos un mundo mejor, mucho más justo e igualitario y luchó apasionadamente para que despuntara el alba”. Puede consultarse también la biografía de Felipe Celesia y Pablo Waisberg, *La ley y las armas*, Buenos Aires, Aguilar, 2007.*

posibilidad de expansión de la nueva era, al no renovar y echar de la Facultad al Diputado a finales del año 1973. La resistencia del *establishment profesoral*²⁰ que todavía se mantenía en la Facultad (con anterioridad los movimientos políticos forzaron la salida de muchos de ellos), no veían con buenos ojos los cambios curriculares, el programa de estudios y la nueva orientación universitaria, por lo que con amalgama de los momento políticos y sociales, Kestelboim aun con mucha voluntad no puede resistir que se echara a la representación más lucida de las nuevas ideas del rol del derecho y la universidad encarnadas en la figura de Ortega Peña.

Y lo es debido a que, desde la Revista Militancia se orientaban dichos cambios. No solo se daban a conocer, sino que se fundamentaban con claridad.

Lo que en realidad según el mismo Ortega Peña decidió su salida de la Facultad fueron las posturas políticas sostenidas en el seno de dicha revista de la izquierda peronista y las críticas al gobierno de Perón.²¹

Atrás habían quedado las posturas más radicales que el Ministro Taiana había tenido y que había comunicado a todos los interventores de las universidades nacionales²² pero la gesta de Rodolfo Ortega Peña quedará plasmada –ya que en definitiva– con el devenir del tiempo Kestelboim –actor principal igualmente en los cambios– abandonará la tarea por no estar de acuerdo con las orientaciones más revolucionarias que demandaba el país.²³

La Universidad que no puede ser una isla, sino un portaviones revolucionario, saldrá a la calle, para hacer sentir su presencia y colaboración en cada barrio, fábrica y taller, insertada en el seno mismo de los trabajadores argentinos.

La nueva actividad universitaria para su nuevo rol

Todos los cambios en la Facultad de Derecho pueden rastrearse en la defensa que de los mismos hace Ortega Peña-Duhalde en las páginas de su Revista Militancia peronista para la liberación –

²⁰ Coincidimos en la denominación con Mauricio Chama y Mora González Canosa, quienes realizaron el artículo "Universidad, política y movimiento estudiantil: la intervención de Kestelboim y el rol de la Juventud Universitaria Peronista en la Facultad de Derecho de la UBA (1973-1974)", en *Revista del Programa de Investigaciones sobre Conflicto Social*, p. 304 a 330. Donde desarrollan pormenorizadamente la gestión de Kestelboim, y el papel de la JUP, de donde puede completarse la síntesis histórica, visto desde el prisma de los autores.

²¹ En este sentido pueden verse

²² Puede verse *La Universidad no es una Isla en el proceso nacional*, Centro Nacional de Documentación e Información Educativa, 1973, que recoge la exposición del Sr. Ministro de Cultura y Educación Dr. Jorge A. Taiana, ante los interventores de las Universidades Nacionales realizada el 25 de junio, donde se retoma la idea del presidente Cámpora de que "nuestras universidades deben encaminarse resueltamente al cumplimiento de su cometido, dentro del orden y la renovación que sus propios integrantes vienen reclamando. Para ello deben superar sus estériles enfrentamientos y calar hondo en una programática revolucionaria. No hacerlo importa servir a los intereses del continuismo y ponerse de espaldas al mandato del pueblo. (...) En consecuencia, lo que corresponde a una política responsable y constructiva es reemplazar la mera ideología revolucionaria por un concreto proceso revolucionario, acorde con las posibilidades de la realidad fáctica y de la situación de descomunal deterioro del país" p. 6, 17.

²³ Chama y González Canosa *ob. cit.* p. 328 a 330.

como ya se ha dicho–, en su primer número²⁴ sentenciaba con firmeza: *cuando las aulas dejen de llamarse Saavedra Lamas o Carlos Alberto Erro para denominarse Juan Pablo Mestre o Eva Perón, cuando no quede un solo profesor que haya sido miembro de la Cámara del Terror, cuando la necesaria limpieza haya dado paso, a la elaboración de una cultura popular, la Universidad que no puede ser una isla, sino un portaviones revolucionario, saldrá a la calle, para hacer sentir su presencia y colaboración en cada barrio, fábrica y taller, insertada en el seno mismo de los trabajadores argentinos.*²⁵ La concepción incluía –dentro de esa concepción de militancia– la denuncia de los profesores de las facultades de derecho que estaban integrados a los intereses de la burguesía nacional o a las empresas extranjeras, mediante la publicación de sus nombres y empresa a la que pertenecían. Como se ha visto, el rol del nuevo abogado demandaba que esa práctica esté penalizada –al menos– a nivel moral o social.

Es hora de nuevos abogados, con una nueva concepción del derecho y del papel de la universidad, que se diferenciaba fuertemente de la que hasta allí se había desarrollado²⁶ y comienzan a producirse los cambios que van en procura de la obtención de un nuevo profesional formado en la *nueva* Universidad. La función social de la profesión es el centro de interés.

Las reformas al plan de estudio

El cambio rotundo de orientación pedagógica y del plan de estudio en la Facultad de Derecho, fue fuertemente debatido y estudiado, puesto en marcha formalmente en agosto de 1973²⁷, se reemplazó el Ciclo de Enseñanza Básica por un Curso Introductorio de pocas materias, para el cual debía cursarse un seminario de metodología de estudio que serviría de base para la orientación de cómo realizar una monografía requisito para aprobar el curso.

En cuanto a las materias propias de la carrera, se aprobaron seis nuevas asignaturas – de las cuales pueden referenciarse algunas al ser difícil la obtención del programa oficial de la época–

²⁴ Revista Militancia. 14 de junio de 1973, p. 16.

²⁵ Ídem.

²⁶ Puede leerse en *Revista Militancia* N° 13, p. 23: *Hasta el 25 de mayo nuestra Universidad, en tanto Universidad de un país semi-colonial, fue otra de las instituciones encargadas de garantizar al sistema su supervivencia, reproduciendo para ello y en cantidades que satisficieran al Imperialismo y sus aliados, nunca al pueblo, la calificación de la fuerza de trabajo los vulgarmente llamados “profesionales”.*

Aparente centro difusor de cultura, la universidad encubrió así su verdadera función ideológica como encargada de transmitir la concepción de un mundo inmutable que yace sin contradicciones. La rígida concepción del aprendizaje en que se basó, y el sistema de selección y exclusiones de alumnos, a través de exámenes de ingreso restrictivos, suspensiones arbitrarias, etc. Permiten hablar de ella como de un aparato ideológico y represivo del colonialismo, al servicio de una sola clase, la dominante” (...) en cuanto al modelo de enseñanza *Su concepción de la enseñanza estuvo basada en el más autoritario de los academicismos y partió siempre de una premisa inamovible: la irreversible jerarquía que se establece en la transmisión de conocimientos entre el que sabe y el que aprende, condición disciplinaria esta, que para ellos, “en la universidad surge del orden natural.*

²⁷ Para el desarrollo del plan de estudio y las nuevas concepciones pedagógicas ver Pablo Perel, Eduardo Raíces y Martín Perel, en *Universidad y Dictadura*, Buenos Aires, Ediciones del CCC, 2006, p. 52 y ss., trabajo en el que se basa en buena parte el presente acápite.

como la denominada “Práctica social del abogado” que se cursaba los sábados con su objetivo específico²⁸, todas las materias debían estar en sintonía con el proceso social en marcha en el país, con el objetivo –según Ortega Peña– de la construcción del *socialismo nacional*.

Además de la anterior se implementa “Historia del Derecho Argentino” cuyo principal profesor y creador de los nuevos contenidos fue Rodolfo Ortega Peña, dichos contenidos abandonan los postulados de la historia del derecho en la época colonial –y con metodología colonial– para estudiarse el rol del derecho en la dominación capitalista y las dictaduras militares. Como así también historia de las luchas de las clases sociales y el ascenso del peronismo al poder. El examen que se proponía para aprobar la materia era un coloquio entre varios alumnos y el docente²⁹, como así también la novedosa implementación de *juicios a la historia*, donde en la dramatización del juicio el acusado era o bien personajes de la historia como épocas de la historia argentina.³⁰

Materia eminentemente importante para el nuevo plan de estudio fue “Derecho Político” ya que en su programa se incluía el estudio del imperialismo, los órganos estatales en el período de transición al socialismo (cuestión estudiada mundialmente en los sectores más avanzados de la dirigencia socialista cuyo problema es de muy difícil solución), a su vez se incluía el estudio de la cuestión del nacionalismo latinoamericano. Dichos contenidos eran parte del revisionismo histórico que propugnaba Ortega Peña-Duhalde, estudiado en sus diversos libros.

No menos importante fue la materia a cargo del Dr. Eduardo Luis Duhalde “Introducción a las Ciencias Sociales y al Derecho” cuyo programa pasaba revista por los problemas de economía política, la relación entre el capitalismo y el imperialismo como fase superior y la influencia de dichos problemas en las empresas multinacionales y el estudio particular en la Argentina, según puede verse en las diversas publicaciones mencionadas.

²⁸ Dicha materia innova tanto en su contenido, como en su forma y se propone proporcionar. al estudiante que ingresa una conciencia crítica que le permita una inserción operativa en el proceso de liberación. A su vez se expresa: “*Práctica Social del Abogado*” consta de una parte teórica de otra práctica. Las clases teóricas se iniciarán con el tratamiento de temas tales como: “La conciencia crítica”, “La Estructura Social”, “Las Relaciones de Producción”, “Clase dominante-Clase trabajadora”, “La Ideología”, “El interés jurídico protegido en la norma de derecho laboral, penal y de familia. El objetivo de estas primeras clases será portar al estudiante un instrumento que le permita abordar operativamente una práctica concreta. La materia continuará con un trabajo de campo que permitirá al estudiante tomar contacto con la realidad de manera tal que este pueda percibir las estructuras de opresión y dominio en funcionamiento y observar así en cada situación concreta cual es el rol tradicionalmente asumido por el abogado, y cuál es el rol necesario a asumir en una sociedad dependiente que avanza hacia su liberación”.

²⁹ Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Expediente 604383, según propuesta de Rodolfo Ortega Peña para el Instituto del Derecho del 2 de julio de 1973, citado en Celesia-Waisberg, *La ley y las armas*, Buenos Aires, Aguilar, 2007, p. 239.

³⁰ *Ob. Cit.* 27, p. 61.

La práctica profesional también incluyó diversos cambios en el sentido de orientarla a la práctica social y tomar contacto con las instituciones más represivas del derecho (cárceles, nosocomios, etc.). En febrero del año 1974 se logran institucionalizar todos estos cambios en un nuevo plan de estudios (Res. CS 153/74, del 8 de febrero de 1974), el avance ya es decidido y despierta la preocupación de los sectores más retrógrados y conservadores de la Facultad y se enfatiza la negativa a dichos cambios de avanzada por parte del Ministro de Educación Dr. Taiana.

Hay que recordar también que no solo se agregaron dichas materias sino que se suprimieron algunas otras – de importancia para el conservadurismo– como Derecho Romano y se estudiaba el conjunto del Derecho Civil en tan solo tres materias en vez de cinco como era costumbre.³¹

Es por ello que las ideas y concepciones pedagógicas y de enseñanza van encaminadas a llevar a cabo dicha tarea³², que en definitiva se han dado en la historia las sociedades que se plantean un cambio radical en su complejo relacionamiento socio-económico.³³

La claridad con que Ortega Peña profundizó dichas concepciones pedagógicas en su papel de profesor de esta casa de estudios, quedaron registradas en el discurso que brindó ante el último acto que le permitieron realizar como profesor de Historia del Derecho: tomar examen. El discurso fue previo a la toma del examen, ante un aula colmada de alumnos. La extensa cantidad de cursantes en las cátedras de Ortega Peña o de Duhalde era común, además ya no habían restricciones debían haber tantas comisiones como alumnos quieran cursarlas con un máximo de cuarenta alumnos por comisión.

El discurso fue propio del momento político, se dejaba con su salida de la universidad evidenciada la postura del gobierno peronista, la de retroceder en la búsqueda de una sociedad más justa en su expresión educacional.

La práctica profesional también incluyó diversos cambios en el sentido de orientarla a la práctica social y tomar contacto con las instituciones más represivas del derecho (cárceles, nosocomios, etc.).

³¹ Res. CS 3/74, del 4 de abril de 1974.

³² Principalmente el método de la enseñanza *parte del concepto de aprendizaje entendido como la apropiación del conocimiento de la realidad, para transformarla. El conocer en esta concepción es replanteado como un Proceso de producción unitario, en el que tanto el rol del alumno, como el del docente son funcionales y complementarios y en el que cada uno aporta su experiencia e información único modo este de adquirir una conciencia crítica para conocer y transformar.*

³³ Un excelente análisis en ese sentido puede leerse en Mirtha Arely del Río Hernández, "La influencia de los modelos pedagógicos en la enseñanza y la investigación jurídica en América Latina", en *El Derecho como saber cultural*, Cuba, Universidad de La Habana, 2011.

En dicha oportunidad dejó bien en claro cuál era la tarea: *"en el campo específico en el cual íbamos a aportar, ello significaba contribuir a enseñar verdaderamente historia, abandonar esa historia cristalizada, pro colonial y al servicio de una mentalidad de dominación para tratar de transmitir conocimientos de los cuales surgieran abogados al servicio del pueblo"*³⁴ existe aún una definición radicalizada que define el papel de Ortega Peña en la historia en general y en la historia universitaria en particular. Ante la realidad de que el Ministro Taiana buscó la salida de Ortega Peña-Duhalde de la facultad, el diputado expresó: *"(...) hemos asumido la bandera de los combatientes muertos, que no han muerto en vano y cuya sangre debe ser hoy alimento de esta universidad popular, de esta universidad de la cual el continuismo debe ser definitivamente desterrado" (...) Es en contra de ese derecho de represión que hemos enseñado en esta Facultad, y nos hemos alzado para demostrar que el derecho es una técnica social, al servicio de una clase social: la trabajadora".*

A su vez, puede verse que, en el primer y único número de la Revista Liberación y Derecho³⁵ de esta Facultad en aquellos tiempos, Ortega Peña-Duhalde establecen dichos objetivos de la enseñanza del derecho y ejemplifican el papel mismo del sistema jurídico y el surgimiento de sus más importantes normas, cuando están atadas a determinada clase social –la trabajadora– y a un determinado objeto político.³⁶

A modo de conclusión

Entendemos que –como se viene desarrollando– la enseñanza superior tiene su principal papel a cada hora de la historia política, social y económica de un país –solo por nombrar algunas–, ese papel sabe jugarlo en la medida que centra objetivos que van de la mano con esa realidad comunitaria.

Dejando de lado la dicotomía entre si el Derecho es una Ciencia o no lo es³⁷ la tarea de la alta casa de estudios donde se enseña, en definitiva, es donde se comienza a perfilar el futuro profesional que actuará y moldeará su entorno, su medio y su sociedad.

³⁴ Texto reproducido en el Diario El Mundo, del 22 de diciembre de 1973, de muy difícil localización, que no se encuentra en las principales hemerotecas de la Ciudad de Buenos Aires, debido –entre otras cosas– a que este diario fue comprado por el PRT-ERP como órgano legal de propaganda en su corta vida hasta su cierre desde el 73 al 74, pero puede ubicarse parte de la reproducción de este en *La Ley y las Armas*, p. 242- 243.

³⁵ Ya que al haber sido expulsados Ortega Peña y Duhalde no se continuó con la publicación.

³⁶ *Liberación y Derecho* N° 1, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Departamento de Publicaciones, enero a abril de 1974, p. 105. Donde vuelven a reafirmar las ideas que se vienen desarrollando: *La enseñanza de la Historia del Derecho venía practicándose de una manera acorde con el proyecto neo-colonial en el cual al Universidad toda estaba inmersa. Esa doble dimensión de transmitir la ideología de las clases opresoras y al mismo tiempo insensibilizar al estudiante a todo momento concientizador, transmitiéndole en cambio la visión de científico "aséptico", se hizo manifiesta en la pedagogía de los juristas del derecho argentino.*

³⁷ En todo caso para la corriente que considera que sí lo es, no puede dejar de notar la relación intrínseca entre ciencia y política, donde también el Estado juega un papel fundamental, las características de ese Estado van a diagramar en qué

Como se ha visto, en la historia se van correspondiendo nuevas formas de vida social y cada pueblo tiene la autodeterminación de elegir su forma de gobierno y sistema económico-social, en ese marco, la universidad juega un rol fundamental.

Para el caso argentino, la muy politizada Universidad de Buenos Aires en el periodo de 1973-74, demostró en el campo del derecho que existen actores que configuran y moldean los planes de estudio de una manera tan particular como histórica. Las necesidades que se fijaron, los métodos que se desarrollaron, para llevar adelante la

satisfacción de aquellas necesidades, tuvieron en la realidad argentina ejemplos que aún siguen vivos, y lo están porque así son las marcas que las tareas titánicas de cambió radical del sistema, dejan en la historia popular. El caso de la Facultad de Derecho, por su importancia en el medio político, en la vida política de la Argentina, no podía menos que recibir todas estas resistencias descritas; resistencias de nuevos métodos de enseñanza, para nuevos roles asignados a la casa de estudios y los nuevos tipos de abogados que en ella se forman.

No es casual que esta parte de la historia universitaria argentina no tenga tanta divulgación y estudio y se encuentre analizada bajo una pretendida lectura neutral, que solo la describe como una época violenta o “demasiado politizada”.

En el campo del derecho deben realizarse análisis distintos que en otras áreas del conocimiento, es decir, debe primero buscarse una explicación, un rol al derecho mismo y su papel histórico en las sociedades humanas, desde que estas decidieron crearlo. Una vez que se alcanzó a dilucidar la teoría que más acerca el derecho a la tarea de la liberación de las cadenas de la dominación, puede establecerse con claridad el método y enseñanza

Para el caso argentino, la muy politizada Universidad de Buenos Aires en el periodo de 1973-74, demostró en el campo del derecho que existen actores que configuran y moldean los planes de estudio de una manera tan particular como histórica.

La muerte del diputado en manos de la Triple A dejó un vacío en todos los campos y disciplinas en que actuara Ortega Peña, pero en el campo de la enseñanza el camino propuesto y el recorrido que se había empezado a transitar fue el que más retrotrajo los avances en dicho campo.

y cómo las ciencias –duras o no– van aportando a la vida social y a la constante búsqueda de progreso social. El orden de prioridades de investigación y recursos van a ser establecidos por los Estados, se ha entendido: *el orden jerárquico siguiente, que refleja, en importancia decreciente, la proporción de recursos asignados hoy en día a los diferentes campos: después de los objetivos militares vienen las razones de prestigio, las motivaciones económicas, los objetivos de orden social y el adelanto de la ciencia por ella misma. La política de la ciencia es, históricamente, hija de la guerra, no de la paz.* Jean Jaques Salomon, *Ciencia y política*, México, Siglo veintiuno editores, 1974, p. 65.

de dicha disciplina. Esta fue la gran tarea que se llevó a cabo en el periodo analizado, cuyo actor principal político y profesional: el diputado Rodolfo Ortega Peña, intentó llevar a lo más noble y esclarecedor de la práctica universitaria. Los avatares políticos de la época hicieron que Ortega Peña no pudiera dar desarrollo total a las prácticas de la enseñanza del derecho que se esbozaron en el presente trabajo, la retirada obligatoria mediante la aplicación ilegítima e ilegal por parte del Ministro Taiana de la *Ley de Prescindibilidad*, no hizo más que evidenciar el retroceso y estancamiento del gobierno en materia de educación y dejar trunca la posibilidad de recorrer un camino que –aun difícil y con errores– podría inferir en la sociedad de manera crucial. La muerte del diputado en manos de la Triple A dejó un vacío en todos los campos y disciplinas en que actuara Ortega Peña, pero en el campo de la enseñanza el camino propuesto y el recorrido que se había empezado a transitar fue el que más retrotrajo los avances en dicho campo. Tampoco fue casual que el final de aquella época está marcada por el secuestro y el asesinato a profesores³⁸ que han tenido una relevancia importante en el campo de la enseñanza y la cultura y en el campo del ejercicio profesional de la abogacía de modo consciente y consecuente con las ideas revolucionarias que se sostenían en los claustros.³⁹

Los avatares políticos de la época hicieron que Ortega Peña no pudiera dar desarrollo total a las prácticas de la enseñanza del derecho que se esbozaron en el presente trabajo.

El estudio de la época –entre dictaduras militares– es una obligación pero es la confirmación de la dificultad que provocó el oscurantismo factico.

En la actualidad podemos revisar aquella historia y encontrar nuevos puntos de vista, que nos permitan desarrollar las características propias que cada sociedad le asigna al objetivo perseguido con la Educación Superior, ya que sus actores principales se dan a la tarea de establecer criterios y formas para alcanzar dichos objetivos. El ejemplo histórico que se vino desarrollando de diferentes países de Nuestra América, y los resultados obtenidos, requiere que se superen los errores que hasta aquí se han cometido y se fijen teorías superadoras de los mismos.

Con ese objetivo se ha planteado el desarrollo de este modesto trabajo.

³⁸ El 17 de septiembre de 1974 fue muerto Silvio Frondizi, abogado y defensor de presos políticos, docente de Sociología Política en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Véase Pablo Buchbinder, *Historia de las Universidades argentinas*, Bs. As., Sudamericana, 2005, p. 207.

³⁹ Además dicha práctica ostentaba objetivos políticos concretos, véase Mauricio Chama, "Peronización y radicalización de grupos de abogados en los años 60 y principios de los 70", en *Cuestiones de Sociología*, Nro. 3, otoño 2006, Bs. As., Prometeo libros, 2006, p. 151-52.

La UBA en el sistema universitario argentino. Un análisis estadístico¹



Por Sebastián Gonzalo Solé

Abogado. Egresado de la Universidad del Museo Social Argentino con el mejor promedio de la promoción (2013). Premio "Corte Suprema de Justicia de la Nación" (2015). Especializando el Derecho Procesal Penal (UMSA) con todas las materias de la carrera aprobadas y en proceso de elaboración de la tesis final.

Ingreso por concurso a la carrera docente de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires en junio de 2015 en el departamento de Derecho Penal (Cátedra de la Dra. Beloff).

Segundo Premio en el Concurso de Jóvenes Ponentes en el XXVIII Congreso Nacional de Derecho Procesal (2015).

Resumen

El presente ensayo tiene por objeto formular unas breves reflexiones respecto de la responsabilidad social que ciertamente cabe atribuir a la universidad pública, en general y a la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, en particular, como así también, en alguna medida, a sus docentes y graduados, todo ello en el marco de la novedosa política de gestión universitaria denominada *Responsabilidad Social Universitaria* (RSU).

¹ Análisis estadístico de la matrícula de la Universidad de Buenos Aires y del resto del sistema universitario argentino. Evolución de los ingresantes y egresados año a año. Deserción y retraso en las carreras. Una primera aproximación.

La UBA en el sistema universitario argentino. Un análisis estadístico

Por Sebastián Gonzalo Solé

1. Introducción

En el presente trabajo se analizará comparativamente el desempeño de la Universidad de Buenos Aires y del resto del sistema universitario argentino de gestión estatal y privada. Para ello se compararán índices de evolución de la matrícula, la cantidad de ingresantes a las carreras de pregrado y grado año a año y las cantidades de egresados para analizar las tasas de retrasos en las carreras de la Universidad de Buenos Aires en relación con el resto del sistema universitario argentino.

La recopilación de información sobre las cohortes (conjunto de estudiantes que comenzaron sus estudios en la institución en el mismo ciclo lectivo), la cantidad de estudiantes y de egresados por año es un primer paso indispensable para conocer mínimamente el estado de situación de la educación superior de pregrado y grado en la Argentina.

Nuestro sistema universitario muestra una baja graduación: apenas 30,76 egresados por cada 100 ingresantes seis años antes. La deserción (abandono de los estudios universitarios) y el retraso en la graduación (pérdida de continuidad y/o retraso en el avance) explican estos pobres resultados. Sin embargo, en los últimos cinco años, este indicador de la eficacia de la graduación en las universidades estatales ha venido aumentando, pero al mismo tiempo, en un proceso inverso, ha ido disminuyendo en las universidades privadas a pesar de tener tasas de graduación siempre mayores que las entidades estatales. El aumento de los porcentajes de graduación estatal ha permitido incrementar la graduación en todo el sistema, que ahora alcanza a 30,76 cada 100 ingresantes mientras que hace cinco años llegaba apenas al 26,42%.

Analizaremos el retraso en las carreras en el sistema universitario argentino estudiando la cantidad de alumnos reinscriptos que no han aprobado más de una materia el año anterior, haciendo especial mención de la situación de la Universidad de Buenos Aires en comparación con el resto del sistema universitario estatal y privado.

1.1. Metodología

Para elaborar este análisis, se tomarán datos aportados por el Anuario de Estadísticas Universitarias 2012 publicado por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de

Educación de la Nación.² En el mismo, se compara año a año los datos de las instituciones de educación superior de gestión estatal y privada, lo que permite hacer análisis cuantitativos e interpretaciones del desempeño de los diferentes actores del sistema que en la extensa publicación del Ministerio de Educación no se hacen, pues solamente se exponen las tablas con los datos.

2. La evolución de la matrícula de la Universidad de Buenos Aires y del resto del sistema universitario argentino en pregrado y grado

La Universidad de Buenos Aires ha mostrado en los diez años que van desde 2002 hasta 2012 un crecimiento casi insignificante en su matrícula en comparación con el resto del sistema universitario. Mientras que en esos diez años la cantidad de estudiantes de la UBA creció solamente un 0,88%, el conjunto de las instituciones universitarias estatales y privadas vieron su matrícula aumentar en un 24,8% luego de diez años.

Las instituciones universitarias de gestión privada aumentaron la cantidad de estudiantes en un 87% en el período estudiado mientras que el total de las instituciones universitarias de gestión estatal aumentaron su matrícula en un 14,78%.

Las instituciones universitarias de gestión privada aumentaron la cantidad de estudiantes en un 87% en el período estudiado mientras que el total de las instituciones universitarias de gestión estatal aumentaron su matrícula en un 14,78%.

Esto muestra que el proceso de privatización de la educación argentina que comienza a hacerse cada vez más evidente en la década de los 2000³ también alcanza el nivel superior. Esta evolución es un hecho reciente en la historia de nuestra educación, ya que entre 1996 y 2003 la matrícula total estatal (todos los niveles) crecía más que la privada (18 por ciento vs. 15 por ciento). Esta relación se invirtió a partir de 2003.

² Es el último anuario disponible que muestra toda la información detallada por institución universitaria. Para los años posteriores (hasta 2014) solamente existen publicadas síntesis estadísticas que no muestran información específica de cada casa de estudios. Ver en <http://portales.educacion.gov.ar/spu/investigacion-y-estadisticas/anuarios/>

³ Ver Centro de Estudios de Educación Argentina, "Once años de privatización de la educación argentina", Buenos Aires, 2015 en http://www.ub.edu.ar/centros_de_estudio/cea/cea_numero_41.pdf

Cuadro I. Cantidad de estudiantes.

	Año		Variación 2002-2012	Variación %
	2002	2012		
Total del sistema universitario	1.462.319	1.824.904	362.585	24,80%
Total de las Instituciones Privadas	204.612	382.618	178.006	87,00%
Total de las instituciones Estatales	1.257.707	1.442.286	184.579	14,68%
Universidad de Buenos Aires	325.505	328.361	2.856	0,88%

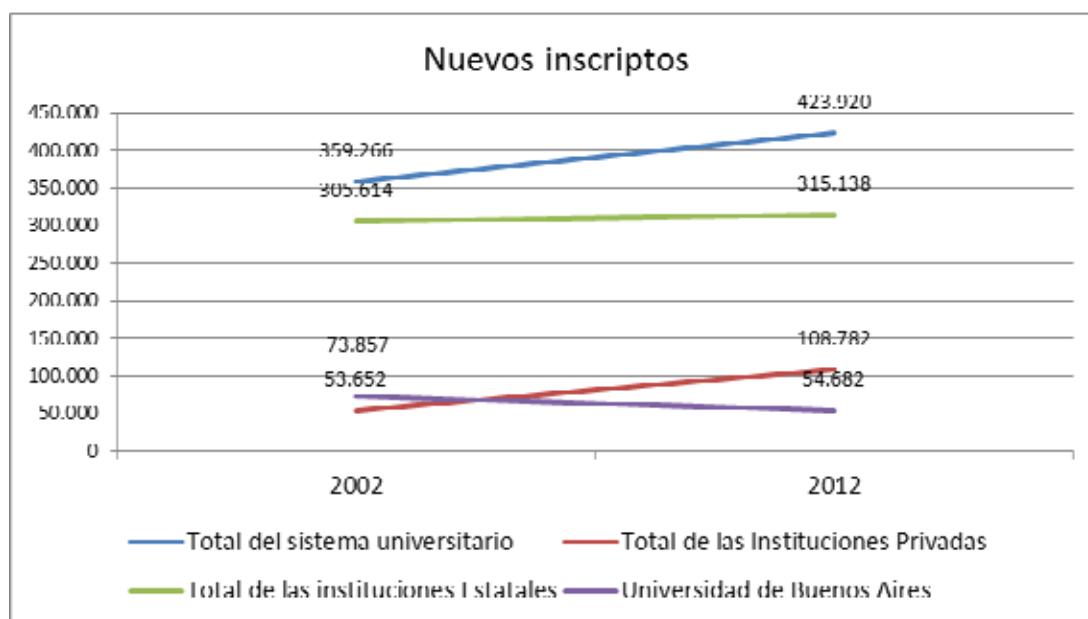
3. La variación en la cantidad de nuevos inscriptos en la Universidad de Buenos Aires y en el resto del sistema universitario en carreras de pregrado y grado

La bajísima variación en la matrícula de la Universidad de Buenos Aires se explica en que la cantidad de nuevos inscriptos que desde 2002 a 2012 ha ido decreciendo año a año (salvo para los años 2009 y 2010), pasando de 73.857 nuevos inscriptos en 2002 a 54.682 en 2012. Esto significa una disminución del 25,96%. El sistema de educación universitaria estatal en su conjunto muestra un muy leve crecimiento, en cambio, al pasar de 305.614 nuevos inscriptos en 2002 a 315.138 en 2012 (incremento de 3,12%). Las instituciones de gestión privada muestran un fuerte crecimiento en cantidad de nuevos inscriptos, al pasar de 53.652 en 2002 a 108.782 en 2012 (incremento del 102,75%).

Cuadro II. Nuevos inscriptos.

	Año		Variación 2002-2012	Variación %
	2002	2012		
Total del sistema universitario	359.266	423.920	64.654	18,00%
Total de las Instituciones Privadas	53.652	108.782	55.130	102,75%
Total de las instituciones Estatales	305.614	315.138	9.524	3,12%
Universidad de Buenos Aires	73.857	54.682	-19.175	-25,96%

Al analizar los datos año a año, se observa que la tasa promedio de crecimiento anual 2002-2012 de nuevos inscriptos es de 7,3 para el total de las instituciones universitarias privadas, 0,3 para las estatales y -3 para la UBA.



4. La variación en la cantidad de egresados y la eficacia en la graduación en pregrado y grado

El sistema universitario argentino graduó en 2012 47,23% más de estudiantes de pregrado y grado que en 2002. Si bien la Universidad de Buenos Aires aumentó proporcionalmente menos la cantidad de graduados que el total de las instituciones universitarias estatales (24,50% vs. 29,94%), debemos recordar que anteriormente mencionamos que la matrícula se mantuvo prácticamente sin variación en los diez años analizados y la cantidad de nuevos ingresantes fue en franca disminución.

Las instituciones privadas duplicaron la cantidad de egresados en 2012 en comparación con el año 2002.

Cuadro III. Egresados.

	Año		Variación 2002-2012	Variación %
	2002	2012		
Total del sistema universitario	74.960	110.360	35.400	47,23%
Total de las Instituciones Privadas	18.409	36.877	18.468	100,32%
Total de las instituciones Estatales	56.551	73.483	16.932	29,94%
Universidad de Buenos Aires	13.394	16.676	3.282	24,50%

Analizaremos a continuación un dato absolutamente relevante: la eficacia de graduación en grado y pregrado del sistema universitario argentino, su evolución y una comparación entre la UBA y el total de las universidades estatales y privadas.

Para ello compararemos las cohortes de estudiantes ingresantes en los años 2002 a 2006 y compararemos las cantidades de egresados seis años después. Se toman seis años para poder comparar todas las universidades entre sí a pesar de que existen instituciones como la UBA que tiene planes de estudios más largos que la mayoría de las universidades (por la existencia del CBC).

Cuadro IV. Eficacia de graduación en pregrado y grado.

		Total del sistema universitario	Instituciones Privadas	Instituciones Públicas	Universidad de Buenos Aires
2002-2008	Inscriptos 2002	359.266	53.652	305.614	73.857
	Egresados 2008	94.909	29.328	65.581	16.815
	Relación	26,42%	54,66%	21,46%	22,77%
2003-2009	Inscriptos 2003	365.892	63.666	302.226	70.512
	Egresados 2009	98.129	28.677	69.452	16.420
	Relación	26,82%	45,04%	22,98%	23,29%
2004-2010	Inscriptos 2004	372.492	73.484	299.008	68.596
	Egresados 2010	99.431	28.574	70.857	17.232
	Relación	26,69%	38,88%	23,70%	25,12%
2005-2011	Inscriptos 2005	361.648	77.782	283.866	61.053
	Egresados 2011	109.360	35.918	73.442	18.124
	Relación	30,24%	46,18%	25,87%	29,69%
2006-2012	Inscriptos 2006	358.763	86.146	272.617	54.412
	Egresados 2012	110.360	36.877	73.483	16.676
	Relación	30,76%	42,81%	26,95%	30,65%

Analizaremos entonces cuántos estudiantes se gradúan cada 100 ingresantes. Como muestra el cuadro IV, de cada 100 ingresantes en 2006 se graduaron apenas 30,76 en 2012. Sin embargo, no todos los datos son desalentadores: la eficacia en la graduación en todo el sistema universitario ha

venido mejorando en los últimos años ya que, de cada 100 ingresantes en 2002, en 2008 se graduaron 26,42, pero de cada 100 ingresantes en 2006, como dijimos, se cuentan 30,76 graduados en 2012.

Esta evolución positiva se concentra principalmente en el sistema universitario estatal, donde en esos mismos años se pasa de una relación de 21,46 a una mayor de 26,95. Cuando se realiza la misma comparación en el sistema universitario privado se observa que se pasa de una buena relación de 54,66 egresados en 2008 por cada 100 ingresantes en 2002, a una relación menor de 42,81 cuando se comparan los graduados en 2012 con los ingresantes en 2006. Si bien es de destacar que siempre la tasa de graduación de las instituciones de gestión privada supera a la estatal, la evolución que muestra esta tasa es decreciente.

La Universidad de Buenos Aires muestra una buena evolución, superando siempre el promedio de todas las instituciones universitarias estatales. De cada 100 ingresantes en 2002, contaba 22,77 egresados en 2008, mientras que de cada 100 ingresantes en 2006 pasó a contar 30,65 graduados en 2012.

Entre 2002 y 2006, el ingreso anual a las instituciones estatales disminuyó un 10,79%, sin embargo la graduación anual estatal aumentó un 12,05% entre los años 2008 y 2012. La UBA, disminuyó su ingreso anual un 26,33% si comparamos 2002 con 2006 y aumentó su graduación anual un 6,83% entre 2008 y 2012. Podemos ver que en términos absolutos, la UBA no está produciendo muchos más graduados, pero al disminuir drásticamente la cantidad de nuevos inscriptos, muestra una evolución positiva en la relación nuevos inscriptos/egresados.

El comportamiento de las universidades privadas fue distinto, ya que de 2002 a 2006 el ingreso anual aumenta en un 60,56% y la cantidad de graduados por año de 2008 a 2012 aumenta solamente un 25,74%. La cantidad de graduados no aumentó tanto como la cantidad de ingresantes, lo que muestra una baja en la performance de las universidades privadas en la graduación de sus estudiantes en el tiempo.

5. El retraso en las carreras

La pérdida de continuidad y/o retraso en el avance del estudiante junto con la deserción estudiantil es un tema de interés primordial en instituciones, el gobierno y la comunidad. Este fenómeno aparece como un indicador de falta de eficacia que mide la incapacidad institucional para conservar o retener (y cómo mínimo detectar

La pérdida de continuidad y/o retraso en el avance del estudiante junto con la deserción estudiantil es un tema de interés primordial en instituciones, el gobierno y la comunidad.

tempranamente la deserción) a los estudiantes y permitirles cursar sin retrasos ni salidas del sistema.⁴

Una forma de analizar este problema es evaluar la cantidad de reinscriptos en las carreras de pregrado y grado que aprobaron uno o ninguna materia el año inmediatamente anterior. El Anuario de Estadísticas Universitarias muestra que en 2012 en todo el sistema universitario el 39,54% de los reinscriptos no aprobaron ninguna materia o solamente una el año anterior. Ese porcentaje es de 25,33% para las universidades privadas y de 42,99% para las estatales (41,95% para la UBA). El cuadro V muestra estos números.

En las universidades privadas hay menos estudiantes que no aprueban más de una materia después de un año. Se puede establecer una relación entre la tasa de graduación de cada universidad (que nosotros medimos como la cantidad de estudiantes que se gradúan cada 100 ingresantes seis años antes), con la progresión normal en el plan de estudios de los alumnos universitarios expresado por la aprobación de materias. Los mayores índices de graduación le corresponden a las universidades privadas, donde los estudiantes registran mayor aprobación regular de las materias del plan de estudios.

En la Universidad de Buenos Aires, la estabilidad en la matrícula a pesar de la fuerte disminución en la cantidad de nuevos ingresantes año a año y un leve crecimiento en la cantidad de graduados por año muestra que los estudiantes en general no desertan sino que llevan un ritmo más lento, si tenemos en cuenta el gran porcentaje de reinscriptos con una o ninguna materia aprobada el año anterior.

Cuadro V. Porcentaje de reinscriptos en 2012 con una o ninguna materia aprobada el año anterior.

	%
Total del sistema universitario	39,54%
Total de las Instituciones Privadas	25,33%
Total de las instituciones Estatales	42,99%
Universidad de Buenos Aires	41,95%

Las ciencias sociales lideran la matrícula universitaria. En 2012, representaban el 41,25 % de los estudiantes argentinos, desplazando a las ciencias aplicadas, las ciencias humanas, las ciencias de la salud, las ciencias básicas y a otras disciplinas sin rama.

6. Matrícula por rama de estudio

Las ciencias sociales lideran la matrícula universitaria. En 2012, representaban el 41,25 % de los estudiantes

⁴ Sposetti A. y Echevarría H. (1999) "El factor educacional como causa potencial de la deserción en primer año de la universidad", proyecto aprobado y subsidiado por la SeCyT. UNRC. <http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/h21.htm>.

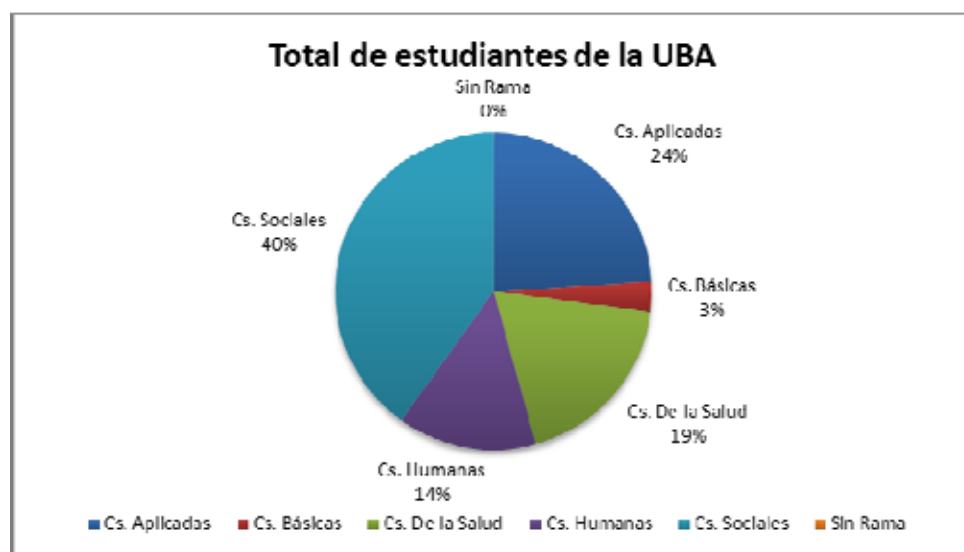
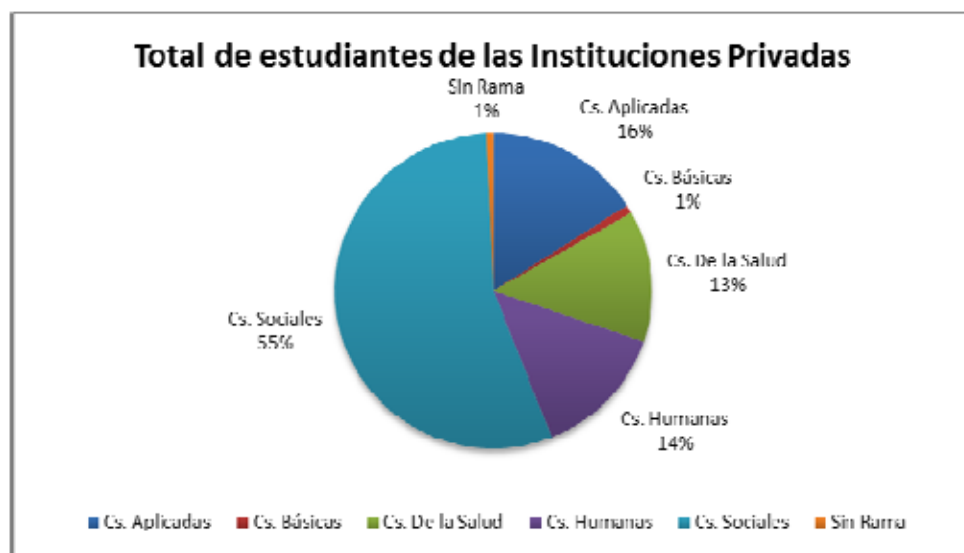
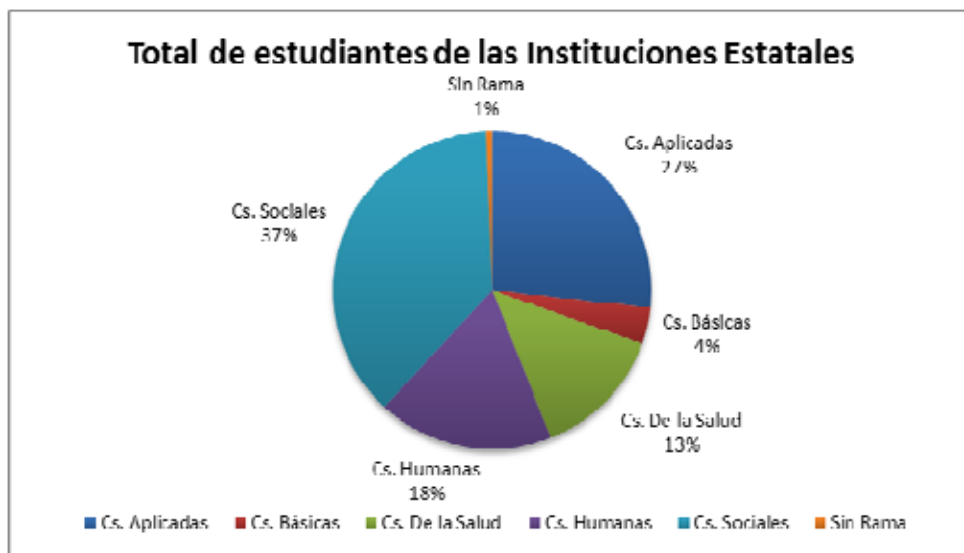
argentinos, desplazando a las ciencias aplicadas, las ciencias humanas, las ciencias de la salud, las ciencias básicas y a otras disciplinas sin rama⁵. La Universidad de Buenos Aires mostraba una proporción mayor de estudiantes de ciencias sociales en comparación con la totalidad de las instituciones estatales. En ciencias de la salud, también superaba la media del sistema estatal y tenía una proporción menor que este en ciencias básicas, aplicadas y humanas.

El sistema privado muestra un predominio eminente de las ciencias sociales y niveles similares en ciencias de la salud. Hay muy baja matrícula en ciencias básicas y proporciones similares a las de la UBA en ciencias humanas en relación a las otras ramas de estudio.

Cuadro VI. Estadísticas 2012. Por rama de estudio

		Total del sistema universitario	Total de las Instituciones Privadas	Total de las Instituciones Estatales	Universidad de Buenos Aires
Total	EST	1.824.904	382.618	1.442.286	328.361
	NI	423.920	108.782	315.138	54.682
	RE	1.400.984	273.836	1.127.148	273.679
	EGRE	110.360	36.877	73.483	16.676
Cs. Aplicadas	EST	446.920	60.865	386.055	78.823
	NI	97.176	16.229	80.947	13.404
	RE	349.744	44.636	305.108	65.419
	EGRE	21.833	5.136	16.697	2.125
Cs. Básicas	EST	56.817	3.322	53.495	9.940
	NI	14.856	999	13.857	1.391
	RE	41.961	2.323	39.638	8.549
	EGRE	2.729	267	2.462	326
Cs. De la Salud	EST	246.564	51.494	195.070	61.269
	NI	57.950	14.001	43.949	12.724
	RE	188.614	37.493	151.121	48.545
	EGRE	20.161	7.220	12.941	2.867
Cs. Humanas	EST	310.474	52.782	257.692	46.650
	NI	75.947	14.022	61.925	8.227
	RE	234.527	38.760	195.767	38.423
	EGRE	15.799	5.915	9.884	2.550
Cs. Sociales	EST	752.682	211.515	541.167	131.679
	NI	172.204	62.650	109.554	18.936
	RE	580.478	148.865	431.613	112.743
	EGRE	49.814	18.315	31.499	8.808
Sin rama	EST	11.447	2.640	8.807	0
	NI	5.787	881	4.906	0
	RE	5.660	1.759	3.901	0
	EGRE	24	24	0	0

⁵ Seguimos aquí la clasificación que se hace en el Anuario de Estadísticas Universitarias 2012.



7. Las carreras de Abogacía

Ya hemos visto que en la serie analizada la cantidad de ingresantes a las carreras de grado y pregrado han aumentado debido al crecimiento de la matrícula de las instituciones de gestión privada. Ahora analizaremos la variación en los ingresos, la matrícula y la cantidad de egresados en la carrera de Abogacía de la Universidad de Buenos Aires en comparación con el resto del sistema público y privado.

Para ello, comparamos los datos correspondientes a todos los Anuarios de Estadísticas Universitarias del Ministerio de Educación desde 2007 a 2012. En el Anuario de 2006 no aparecen los datos detallados por carrera e institución por lo que limitamos en análisis a los cinco años en los que tenemos todos los datos para comparar.

Podemos ver que en todo el sistema, la cantidad de estudiantes de Derecho crece un 4,24 % entre 2007 y 2012 y los egresados aumentan en total un 8,41 % entre los mismos años.

Se observa un claro desplazamiento de la matrícula del sistema público hacia el sistema privado. En efecto, mientras que en 2007 la cantidad de estudiantes de Derecho en el sistema público era de 149.085 en 2012 pasó a ser de 141.852 (decreció un 4,85%). Al mismo tiempo, en el sistema privado la cantidad de estudiantes aumentó de 53.537 en 2007 a 69.358 en 2012 (un crecimiento del 29,55%). La Universidad de Buenos Aires mostró una merma de un 8,68% de estudiantes entre los dos extremos de la serie, mostrando así una baja porcentual mayor que el promedio del sistema estatal. Esto se puede ver en el cuadro VII.

Las universidades públicas tuvieron 3.360 ingresos menos en 2012 que en 2007 y las privadas en cambio tuvieron 4.756 ingresos más en esos años. Porcentualmente, la merma en los ingresantes entre 2007 y 2012 en las universidades estatales es del 11,51% y la suba en la cantidad de ingresantes en esos años en el sistema privado es de 32,78%. La Universidad de Buenos Aires muestra un leve aumento de la cantidad de nuevos ingresantes al comparar 2007 con 2012: 3,47%.

Se observa un claro desplazamiento de la matrícula del sistema público hacia el sistema privado. En efecto, mientras que en 2007 la cantidad de estudiantes de Derecho en el sistema público era de 149.085 en 2012 pasó a ser de 141.852 (decreció un 4,85%). Al mismo tiempo, en el sistema privado la cantidad de estudiantes aumentó de 53.537 en 2007 a 69.358 en 2012 (un crecimiento del 29,55%).

Los egresados de Derecho aumentaron porcentualmente un 8,41% en todo el sistema, debido exclusivamente a la mejora en la cantidad de egresados del sistema privado, que creció de 2007 a 2012 un 33,99% en cantidad de egresados, mientras que el total del sistema público casi no tuvo variación (se graduaron 10.006 en 2007 mientras que en 2012 lo hicieron 10.005 estudiantes). En la UBA estos extremos muestran una baja del 3,64 %.

Como conclusión, podemos decir que las carreras de Derecho no son ajenas a la privatización que se observa en todo el sistema universitario y especialmente en las carreras de ciencias sociales, en las que la matrícula crece en las universidades privadas proporcionalmente mucho más que en las instituciones de gestión estatal.

Sin embargo, en la Universidad de Buenos Aires se observa que la cantidad de ingresantes de Derecho se mantiene relativamente estable, con un leve crecimiento entre los años 2007 y 2012 (ver cuadro VII). Esto diferencia claramente la carrera de Derecho de lo que ocurre en toda la Universidad ya que, como vimos anteriormente, la cantidad de nuevos ingresantes en la UBA disminuye año a año.

El prestigio, la gratuidad, la calidad académica seguramente tiene su importancia en que los estudiantes de Derecho sigan eligiendo la UBA a pesar de que la tendencia a la privatización se siente tanto en el resto de las carreras e inclusive afecta, como vimos, al total de las instituciones de gestión estatal.

Por otro lado, podemos ver en el cuadro VII que la cantidad de ingresantes y de egresados se mantiene bastante estable a lo largo de la serie 2007 a 2012 para la carrera de Derecho de la UBA. Al analizar la serie, vemos que en promedio ingresan cada año 5.414 y egresan en promedio 3.814. Una buena performance, si comparamos con la cantidad de ingresantes y egresados en promedio del sistema estatal (26.848 y 9.990 respectivamente) y del sistema privado (16.819 y 3.853 respectivamente).

Sin embargo, en la Universidad de Buenos Aires se observa que la cantidad de ingresantes de Derecho se mantiene relativamente estable, con un leve crecimiento entre los años 2007 y 2012.

El prestigio, la gratuidad, la calidad académica seguramente tiene su importancia en que los estudiantes de Derecho sigan eligiendo la UBA a pesar de que la tendencia a la privatización se siente tanto en el resto de las carreras e inclusive afecta, como vimos, al total de las instituciones de gestión estatal.

Cuadro VII. Carrera de Abogacía: estudiantes, ingresantes y egresados año a año.

		Total	Instituciones Privadas	Instituciones Públicas	Universidad de Buenos Aires
2007	Estudiantes	202.622	53.537	149.085	39.381
	Nuevos Ingresos	43.706	14.508	29.198	5.441
	Egresados	13.298	3.292	10.006	3.791
2008	Estudiantes	200.511	56.491	144.020	37.245
	Nuevos Ingresos	40.733	15.565	25.168	4.685
	Egresados	14.235	3.899	10.336	4.398
2009	Estudiantes	202.991	60.648	142.343	35.714
	Nuevos Ingresos	43.798	16.494	27.304	5.225
	Egresados	13.531	3.597	9.934	3.711
2010	Estudiantes	208.937	63.635	145.302	36.121
	Nuevos Ingresos	44.939	16.960	27.979	5.882
	Egresados	14.034	3.776	10.258	3.834
2011	Estudiantes	211.933	66.700	145.233	38.262
	Nuevos Ingresos	43.732	18.127	25.605	5.621
	Egresados	13.548	4.147	9.401	3.653
2012	Estudiantes	211.210	69.358	141.852	36.002
	Nuevos Ingresos	45.102	19.264	25.838	5.630
	Egresados	14.416	4.411	10.005	3.653

Variación 2007 - 2012	Estudiantes	4,24%	29,55%	-4,85%	-8,58%
	Nuevos Ingresos	3,19%	32,782%	-11,508%	3,474%
	Egresados	8,41%	33,99%	-0,01%	-3,64%

8. Conclusiones

A lo largo del trabajo analizamos la evolución de la matrícula de la educación superior pública y privada en la Argentina. Mientras que la primera –si bien aumenta levemente- se mantiene relativamente estable, la segunda muestra un crecimiento sostenido año a año que coincide con la privatización de los niveles inferiores de educación.

Observamos que la cantidad de estudiantes de la Universidad de Buenos Aires prácticamente se mantiene estable desde 2002 a 2012, disminuyendo un promedio de 3% anual la cantidad de nuevos inscriptos en relación al año anterior. Esta caída en la nueva matriculación, sumada a un leve aumento en la cantidad de graduados muestra que la duración de la carrera universitaria en la Universidad de Buenos Aires se prolonga en el tiempo, lo que se corrobora al observar que un 41,95 % de los reinscriptos en el año 2012 habían aprobado tan solo una materia o ninguna el año anterior. Podemos decir con estos datos que en la UBA el problema de la relativamente baja

eficacia de graduación pareciera ser en líneas generales el retraso en la carrera y no tanto el abandono de los estudios.

Explicamos que afortunadamente, el sistema universitario argentino muestra que año a año aumenta la eficacia de graduación, si bien sigue siendo baja en comparación con los países desarrollados y aun con nuestros vecinos, y que ese aumento se debe a una mejor performance de las universidades estatales.

El análisis propuesto (cantidad de graduados por cada 100 inscriptos 6 años antes) permite comparar las universidades entre sí. Esta primera aproximación a la problemática de las tasas de graduación de las cohortes de estudiantes en las universidades estatales y privadas es fundamental para conocer el estado de situación y se hace necesario entonces profundizar el estudio, elaborando mecanismos de análisis que abarquen la compleja realidad de los planes de estudio y las posibilidades que cada uno presenta a los estudiantes para saber realmente los desvíos que existen, los retrasos y dificultades que enfrentan, de manera de poder comprender la problemática acabadamente.

Al final, vimos la proporción de estudiantes de ciencias sociales en la UBA en comparación con los de otras ramas de estudio. Esta proporción es superior a la media de las instituciones universitarias estatales aunque inferior a la que exhiben las casas de estudio privadas. Dejamos abierta la pregunta sobre la necesidad de una planificación estatal que promueva ciertas carreras estratégicas para el desarrollo del país y la necesidad de discutir una mayor coordinación entre la Universidad de Buenos Aires y el resto de las universidades, especialmente las ubicadas en el área metropolitana de la Ciudad.

Con respecto a la carrera de Abogacía, vimos que la matrícula se está transfiriendo de las instituciones de gestión estatal a las privadas. Estas aumentan año a año la cantidad de nuevos ingresantes y aumentan casi proporcionalmente lo mismo en la cantidad de egresados. Las universidades de gestión estatal disminuyen la cantidad de nuevos ingresantes y mantienen estable la cantidad de egresados. La Universidad de Buenos Aires es la excepción, ya que mantiene la cantidad de ingresantes y de egresados bastante estable y con una muy buena relación entre ingresos y egresos, que la destaca al compararla tanto con el sistema público como con el privado.

9. Bibliografía

Anuario de Estadísticas Universitarias. Ministerio de Educación de la Nación, 2007 a 2012.

<http://portales.educacion.gov.ar/spu/investigacion-y-estadisticas/anuarios/>

Centro de Estudios de Educación Argentina, "Once años de privatización de la educación argentina", Buenos Aires, 2015 en

http://www.ub.edu.ar/centros_de_estudio/cea/cea_numero_41.pdf

Sposetti A. y Echevarría H., "El factor educacional como causa potencial de la deserción en primer año de la universidad", proyecto aprobado y subsidiado por la SeCyT. UNRC, 1999,

<http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/h21.htm>.

UNESCO, "La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción", 1998,

http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#declaracion.

El análisis de los problemas del medio ambiente a partir de casos



Por Susana Campari

Abogada, Escribana y Magister en Administración Pública (UBA). Autora de numerosos artículos sobre Método de Casos y formación de abogados. Docente del Módulo III de Centro de Carrera Docente desde 1993.

La educación jurídica suele ser demasiado formalista ya que busca preferentemente transmitir un cúmulo de información referente al contenido de las normas jurídicas y de los elementos necesarios para que alumno pueda interpretar esas normas.

De allí que siempre reiteramos la necesidad de plantear diferentes actividades para intentar construir escenarios diversos que promuevan en los estudiantes procesos interactivos entre los nuevos significados que el docente quiere enseñar y los ya conocidos que los alumnos tienen en sus mentes.

El análisis de los problemas del medio ambiente a través del método de casos facilita la discusión de estos derechos que por muchos años no se visualizaban con la trascendencia que el tema requiere.

En este sentido, el aporte que realiza el nuevo Código Civil y Comercial es esencial ya que introduce el derecho ambiental en la vida del derecho privado. Le otorga a la problemática un lugar preponderante en la resolución de los casos o conflictos que eventualmente se suscitan a partir de la aplicación de las normas de derecho común reconociendo el carácter integrativo de la “cuestión ambiental” en miras de establecer un orden adecuado de las conductas en el ámbito del derecho civil y comercial.

En el caso de la enseñanza de esta rama del derecho, el estudio de casos combinado con el análisis de resoluciones jurídicas y el razonamiento de la jurisprudencia, facilita que los estudiantes de derecho conozcan y comprendan las instituciones jurídicas vigentes y, a la vez, que puedan adecuar la norma jurídica general al caso concreto desarrollando no solo capacidades y habilidades para la investigación sino también identificando las necesidades sociales que subyacen y atraviesan los problemas tratados.

El caso que aquí se adjunta plantea la tensión que suele presentarse en la realidad de la gestión de los municipios y promueve una discusión integradora de una temática que con la reforma del código adquiere una significativa relevancia.

FICHA TÉCNICA



Por Sebastián Alberto De Simone

Abogado (UBA). Especialista en Derecho y Política de los Recursos Naturales y del Ambiente (UBA). Ayudante de 2da en "*Derecho de los Recursos Naturales y Protección del Medio Ambiente*" (cátedra Dra. Beatriz S. Krom).



Por Gisela Soledad Tisera

Abogada (UBA). Especialidad en Derecho Privado. Colaboradora Docente del Departamento de Derecho Público I "Teoría del Estado" (Catedra Resnik –Pericola)

Objetivos generales

- A) Identificar y evaluar los potenciales impactos ambientales producidos por la contaminación en las costas marítimas.
- B) Describir las diferentes posturas y analizar su conveniencia.

Objetivos específicos

- A) Evaluar y comparar la legislación internacional con la vigente en nuestro país aplicada a la contaminación marina.
- B) Ponderar Los principios ambientales que rigen en el relato. Relacionarlos con nuestros valores sociales.

Destinatarios

Estudiantes de: 1) Posgrado en Planificación y Gestión de los RR.NN., 2) Sociología, 3) Psicología, 4) Ciencias Políticas.

Conocimientos mínimos requeridos

Estudios avanzados en política y derecho del ambiente; análisis socio-cultural de la problemática ambiental.

Tiempo de resolución

2 (dos) clases.

SITUACIÓN PROBLEMÁTICA

LAS TONINAS - Ciudad balneario en el Partido de La Costa, provincia de Buenos Aires de ambiente familiar, con playas anchas.

Introducción

En la localidad de las Toninas, Provincia de Buenos Aires, el Dr. Francisco Orellana (médico prestigioso del lugar) durante el receso invernal, descubre una gran mortandad de peces apostados en orillas de la costa.

Atento a ello, dicho profesional lleva a cabo una toma de muestras líquidas, cuyo resultado arrojó que las mismas están contaminadas con sustancias residuales que se utilizan para el faenamiento y conservación de reses para la industria frigorífica zonal; los cuales vierten sus efluentes al mar sin tratamiento alguno.

El intendente, Don Pedro Orellana, al mando del Municipio desde hace más de 15 años, es advertido por los inspectores ambientales de la mortalidad de peces ocasionado por la posible contaminación de las aguas, y de los graves peligros que esta situación acarrearía a la salud de los habitantes del pueblo y eventuales turistas.

Vale destacar, que dicho balneario es considerado uno de los más característicos y concurridos por el turismo nacional en toda la costa bonaerense, siendo esta actividad, la principal fuente de ingresos para los pobladores.

Relato

En virtud de lo expuesto, el intendente luego de analizar la situación encomienda a un equipo de especialistas pertenecientes al Municipio, a que lleven a cabo minuciosas inspecciones a los frigoríficos del lugar.

A consecuencia de ello, este grupo de inspectores se alarmó ante la carencia de potabilización de los efluentes vertidos en los frigoríficos registrados. Estos profesionales concluyen que en las aguas del partido costero, se originó un proceso denominado "eutrofización", es decir, el aumento desmedido de organismos que impiden el paso de la luz, derivando en la muerte de la biota.

Luego, informan los especialistas que organismos patógenos, tales como, bacterias y virus al ser introducidos en un curso de agua, estos consumen oxígeno para su oxidación haciendo descender los niveles de ese elemento en el agua; favoreciendo procesos anaeróbicos, favoreciendo a la producción de metales pesados y liberando olores nauseabundos.

El presente escenario, afirman los inspectores, evidencia la contaminación de las aguas costeras, indicando que las obras demandaran como mínimo 2 (DOS) años de cierre del balneario. Circunstancia, que el Intendente estima que ocasionaría la ruina total para la economía local.

Por su parte, la comunidad local toma conocimiento del asunto y asume la postura del Dr. Orellana, tal es así, que el noticiero zonal denominado *–Costa de noticias–* le solicita una urgente entrevista.

Posterior a la misma, la periodista *Ester Balas*, brinda su opinión a la comunidad considerando que el balneario debe cerrarse por el lapso que demanden las tareas de saneamiento.

Al día siguiente, el titular de la ONG local, el Sr. Miguel Decoud, convoca a través de los medios zonales, la realización de una asamblea ciudadana para la próxima semana, con el objeto de debatir la compleja realidad actual.

A ese respecto, el intendente emprende una campaña de *difamación y desprestigio* contra el Dr. Orellana, comunicando a los pobladores los perjuicios (daños colaterales) que produciría el cierre del balneario.

Conforme ello, Pedro Orellana, se entrevista con el Director de *Costa de Noticias* para aunar criterios, a los fines de apoyar y sostener hasta las últimas consecuencias la operación de concientización iniciada.

Desenlace

Llegado el día de la Asamblea, los ciudadanos, comienzan a intercambiar sus diversas posturas, algunos con mucha vehemencia e influidos en parte por los medios de comunicación, logrando arribar la totalidad de los presentes a la siguiente determinación, *importa más los inconvenientes económicos que implicaría la desinfección del agua y la posible pérdida de clientes que sufriría el balneario, que el efecto perjudicial que tendría en su salud.*

Por lo tanto, dan un giro rotundo a su postura original declinando la acérrima defensa del Dr. Orellana, quien enterado de esa decisión, siente una gran traición por parte de la sociedad, continuando firme en su convicción, de hecho, refuerza su lucha inicial, al sostener que a pesar de todo, difundirá la noticia a los diferentes medios Provinciales y Nacionales.

A causa de la actitud del Doctor, tanto sus hijos Patricia y Adrián como su esposa, la Sra. Marta Orellana, comienzan a ser hostigados por los vecinos y compañeros de trabajo, a punto tal de ser rebajados en su integridad física y honor, quienes terminan siendo despedidos de sus respectivos empleos.

Por último, el pueblo resuelve declarar persona NO GRATA al Dr. Orellana y al resto de su familia, cuestión esta, que obliga al médico y su núcleo familiar a abandonar su lugar de origen. Por su parte, la comunidad resuelve *sellar un pacto de silencio, respecto de las aguas contaminadas, acordando que paulatinamente solucionaran el problema sin efectuar el cierre del balneario.*

CONSIGNAS

- A) Leer el caso. Reconocer el problema.
- B) Identifique cuales son los efectos que podría causar sobre la salud de la población la contaminación detectada.
- C) ¿Qué medidas de remediación que se exponen en el caso? Describa.
- D) Si Ud. tuviera la posibilidad de elegir el Plan de Manejo Ambiental del canal costero en cuestión. ¿Por cuál de las dos posturas se enrolaría? ¿Por qué?
- E) ¿Qué normativa nacional e internacional aplicaría en relación a la contaminación de aguas costeras?
- F) Si Ud. fuera el Dr. Orellana, mantendría su postura a pesar de la imposición social ejercida por el resto de la población. Justifique.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Se ponderan criterios globales/generales.

Aspectos Morfológicos: 10 puntos.

Aspectos Sustantivos: 80 puntos.

Aspectos Complementarios: 10 puntos.

Aspectos morfológicos:

- 1) Presentación.
- 2) Sintaxis.
- 3) Concisión.

Aspectos sustantivos

Derecho Ambiental:

- 1) Correcta identificación del dilema.
- 2) Aplicación de la normativa indicada.
- 3) Planteo de soluciones alternativas.
- 4) Empleo de bibliografía y legislación comparada.
- 5) Formulación de reflexiones personales.

Aspectos complementarios

- 1) Presentismo.
- 2) Entrega puntual de trabajos prácticos.
- 3) Participación en clase

ANEXOS

Fuentes bibliográficas

Legislación Nacional y Comparada.

C.N Arts. 41 y 124.

Convención Internacional de MARPOL 73/78.

Código Penal Argentino. Arts. 200 a 207;

Código Civil Argentino. Título V y VI

Ley de Presupuestos Mínimos (Régimen de Gestión Ambiental de Aguas 25.688).

Ley de Adhesión Residuos Peligrosos 24.051/93.

Jurisprudencia

Mendoza, Beatriz S. S/Contaminación Ambiental Márgenes Riachuelo.

Averiguación s/ pta. Infracción ley 24.051", 04/05/1995, Fallos: 318:854

Portales de internet

http://tn.com.ar/tnylagente/contaminacion-costa-atlantica-bonaerense-y-peces-acumulados-en-san-clemente_576505

https://www.youtube.com/watch?v=K0L3MP4gm_8

Derecho e inclusión: diez aportes iusfilosóficos para la enseñanza jurídica

Por Marina Gorali

Profesora Adjunta de Filosofía del Derecho (UBA) - Profesora de Posgrado Facultad de Derecho (UBA) - Miembro Asociación Argentina de Filosofía del Derecho (AAFD).

RESUMEN

Los profundos niveles de asimetría, inequidad y exclusión que exhibe nuestra contemporaneidad, las deportaciones masivas de refugiados, la criminalización de la indocumentación demandan más que nunca la necesidad de impulsar nuevos modos de pensar el derecho; modos que permitan forjar un derecho inclusivo, dialógico, abierto y participativo. Llevar adelante esta tarea supone, ante todo, repensar los presupuestos filosóficos sobre los que el pensamiento jurídico se asienta. Resulta así imprescindible deconstruir ciertas categorías medulares en la conformación de la Teoría Jurídica. Esto es, comprender cómo estas se constituyeron a fin de poder reconstruirlas de otro modo. El presente trabajo pretende esbozar diez contribuciones iusfilosóficas que posibiliten estos desarrollos.

Derecho e inclusión: diez aportes iusfilosóficos para la enseñanza jurídica

Por Marina Gorali

“La teoría es una reflexión acerca de lo desconocido, justamente sobre lo que nuestros saberes nos impiden saber”.
H. Meshconnic

Los profundos niveles de asimetría, inequidad y exclusión que exhibe nuestra contemporaneidad, las deportaciones masivas de refugiados, la criminalización de la indocumentación demandan más que nunca la necesidad de impulsar nuevos modos de pensar el derecho; modos que permitan forjar un derecho inclusivo, dialógico, abierto y participativo. Llevar adelante esta tarea supone, ante todo, repensar los presupuestos filosóficos sobre los que el pensamiento jurídico se asienta. Resulta así imprescindible deconstruir ciertas categorías medulares en la conformación de la Teoría Jurídica. Esto es, comprender cómo estas se constituyeron a fin de poder reconstruirlas de otro modo. El presente trabajo pretende esbozar diez contribuciones iusfilosóficas que posibiliten estos desarrollos.

1. Desplazamiento de los modelos de racionalidad instrumental

En primer lugar, necesitamos impulsar líneas de trabajo que desplacen los modelos de racionalidad instrumental (medios-fin) que han sostenido el pensamiento jurídico tradicional por nuevos paradigmas basados en racionalidades dialógicas y comunicativas. Pretensión que, en modo alguno, supone la ilusión de una transparencia en el lenguaje y de una comunidad ideal de la comunicación que permita un entendimiento intersubjetivo desprovisto de toda coacción. Por el contrario, se trata de promover modelos que den cuenta de la asimetría presente en el lenguaje mismo y problematicen este presupuesto ilustrado de paridad lingüística. Los sujetos no preexisten al lenguaje de manera de poder emplearlo como un instrumento neutro para llegar a un acuerdo. Por el contrario, es el lenguaje el que los constituye y atraviesa. Proceso que no es ajeno a las formas en que el poder opera, circula y se reproduce.

Los sujetos no preexisten al lenguaje de manera de poder emplearlo como un instrumento neutro para llegar a un acuerdo. Por el contrario, es el lenguaje el que los constituye y atraviesa.

2. Lenguaje y juridicidad

En segundo lugar, necesitamos programas de estudio que permitan pensar la centralidad del lenguaje en la estructuración misma de la juridicidad, dando cuenta asimismo los aportes que la lingüística, la semiología, la semiótica pueden efectuar al estudio del fenómeno jurídico. Como explica Culler¹, esta idea de que la lingüística puede ser útil para el estudio de fenómenos sociales, se basa en dos cuestiones fundamentales: en primer lugar, que los fenómenos sociales y culturales son signos, y en un segundo lugar, que no tienen una esencia propia sino que están definidos por una red de relaciones tanto internas como externas. Algo similar puede señalarse respecto del derecho. Los preceptos y principios legales no son solo exigencias que nos formulan la sociedad, el pueblo o el soberano. Son, como bien señala Cover², también signos a través de los cuales cada uno de nosotros se comunica con otros. El derecho como práctica social discursiva se organiza en una compleja red de relaciones diferenciales según las cuales los elementos simbólicos se determinan recíprocamente. Los sentidos asignados a normas y hechos; así como las narraciones en las que se sitúan estos cuerpos normativos, no son el resultado de una esencia o atributo intrínseco. Por el contrario, el sentido es siempre un resultado, un efecto: no solamente un efecto como producto, sino un efecto de óptica, un efecto de lenguaje, un efecto de posición.

El derecho como práctica social discursiva se organiza en una compleja red de relaciones diferenciales según las cuales los elementos simbólicos se determinan recíprocamente.

3. Discurso jurídico y diferencia

Es preciso, asimismo, impulsar contenidos académicos que reconozcan el papel fundante de la diferencia. La lengua, tanto como la cultura, se organizan como un sistema de diferencias. Los elementos de la significación funcionan no por la fuerza compacta del núcleo, sino por la red de las oposiciones que distinguen y los relacionan unos a otros. La diferencia es constitutiva de la lengua misma y posibilita, a través de la ley simbólica la individualización subjetiva. En este sentido, la diferencia obstaculiza lo mortífero ya que sin ella, la individualización del sujeto sería imposible.³ Arrasar con la diferencia es, en definitiva, arrasar con la posibilidad de la subjetividad misma. La

¹ Culler, J., *La poética estructuralista*, Barcelona, Anagrama, 1979.

² Cover, R., *Derecho, narración y violencia. Poder constructivo y poder destructivo en la interpretación judicial*, Barcelona, Gedisa, 2004.

³ La prohibición no es un dato biogenético, natural sino un fenómeno de lenguaje. Por ello, puede decirse que el sujeto está determinado estructuralmente por aquello que lo antecede simbólicamente. Sin embargo, paradójicamente, ello jamás borra el momento de su decisión. Hay, por el contrario, una decisión insondable que ninguna estructura puede eliminar. La estructura se mantendrá siempre abierta, como algo indecible, que el sujeto afrontará en su decisión; decisión que lo captará y constituirá.

ley simbólica instituye un principio de división: no somos uno, no somos completos, no somos una totalidad. Somos en relación a un Otro que nos constituye. Decir diferencia es pues decir cultura, lenguaje y ley.

Decir diferencia es pues decir cultura, lenguaje y ley.

4. Derecho y Subjetividad

La noción de sujeto moderno como fuente de sentido ha dado lugar a la elaboración de una pieza fundamental de la estructura del discurso jurídico moderno: la categoría de sujeto de derecho. Es por ello que necesitamos sostener la formación jurídica sobre nuevos modos de entender la subjetividad que adviertan el carácter fundamental de la alteridad en los procesos de constitución subjetiva. La índole esencialmente crítica del discurso filosófico insta a reconocer que su origen se sitúa excluyendo toda pretensión autofundante. En ausencia del Otro que lo despierta y constituye, el cogito es incapaz de emprender su aventura reflexiva. Dicho de otra manera: la alteridad constituye y posibilita la subjetividad misma. Esto supone asimismo desplazar la noción de sujeto unificado/ identidad original. El sujeto es, ante todo, el sujeto de una carencia, de una falta. Como resultado, cualquiera sea la identidad que tenga, puede construirse solo mediante actos de identificación.

El sujeto es, ante todo, el sujeto de una carencia, de una falta.

5. Construcción de nuevas concepciones de ciudadanía

El ciudadanía lejos de constituirse, como entiende el liberalismo, como una mera condición legal; es, por el contrario, un principio de articulación que afecta diferentes posiciones de los agentes sociales, principio que permite, fundamentalmente, reconocernos como participantes de una comunidad política. Solo como ciudadanos de una comunidad cuyos miembros tienen una participación activa pueden desarrollarse plenamente los derechos y libertades.

Solo como ciudadanos de una comunidad cuyos miembros tienen una participación activa pueden desarrollarse plenamente los derechos y libertades.

6. Comunidad e interpretación jurídica

El proceso creativo de significados es siempre una construcción colectiva o social. En *Nomos & Narrative*, Robert Cover⁴ sostiene que la creación de significados jurídicos se lleva a cabo a través de medios esencialmente culturales. El mundo normativo supone un cuerpo de normas pero

⁴ Cover, R. *Op. Cit.*

también un lenguaje y un *mythos*, es decir, narraciones en las que se sitúa este corpus normativo. Para Cover, una civilización se caracteriza por la riqueza del *nomos* en el cual está situado y al cual contribuye asimismo a constituir. El variado y complejo material de ese *nomos* establece paradigmas de consagración, resignación, contradicción y resistencia. Este material no solo presenta un cuerpo de reglas o doctrina que requieren interpretación, sino, ante todo, mundos para habitar. Así pues el derecho, cuando se lo entiende en el contexto de las narraciones que le dan sentido, deja de ser un mero sistema de reglas a ser observadas, y se transforma en un mundo en el que vivimos. Uno de los elementos constitutivos del *nomos* es lo que G. Steiner ha denominado “alternidad”.⁵ Las narrativas cumplen, en este sentido, un papel fundamental, ya que permiten integrar el dominio del conocimiento de los preceptos normativos con el dominio de visiones de futuros alternativos. Las narrativas posibilitan la integración no ya del “ser” con el “deber ser” sino fundamentalmente del “ser” y el “deber ser” con el “podría ser”.

Para Cover, mientras que las virtudes universalistas identificadas con el liberalismo moderno son fuerzas “débiles” de mantenimiento del sistema, los sistemas de vida normativos articulados en torno a diseños culturalmente específicos de significado particularista son producto de fuerzas “fuertes”. De las diversas combinaciones entre corpus, discurso y compromiso interpersonal es posible establecer dos modelos ideales de *nomos*: el “paideico”⁶ y el “imperial”. Frente al modelo paideico, donde los compromisos interpersonales se caracterizan por el reconocimiento mutuo y la aceptación de necesidades particulares, en el modelo imperial, por el contrario, los compromisos interpersonales son débiles. En este último modelo (imperial) las normas son universales y su aplicación está a cargo de instituciones. Lo interesante del planteo es que, si bien la organización social normativa en los Estado-nación modernos se aproxima al tipo-ideal imperial (circunstancia más que evidente), paradójicamente, la organización social de las narraciones que atribuyen sentido a esas normas y principios se acerca, por el contrario, al modelo paideico. Esta particular tensión se expresa en el hecho de que, aunque el derecho se caracterice por el control social sobre su origen, su articulación y sus efectos, las narraciones que crean y revelan los patrones de compromiso, resistencia y comprensión no están sujetas a ningún orden jerárquico formal.

Hay pues una dicotomía radical entre la organización social del derecho en tanto poder y la organización social del derecho en cuanto significado. Esta dicotomía está particularmente a la vista en una sociedad pluralista que declara “no asumir el control de las narraciones”. Este carácter incontrolado del significado (de la interpretación) ejerce una influencia desestabilizadora frente al poder. En este sentido, la proliferación de significados jurídicos se opone al esfuerzo de todo Estado de ejercer estricta superintendencia sobre la articulación de la ley como instrumento

⁵ Cfr. Steiner, G., *Después de Babel*, Madrid, FCE, 2001.

⁶ Traducción de C. Courtis. El término en inglés que utiliza Cover es *paideic*.

de control social. Conocer la ley significa entonces conocer no solo la dimensión objetivada de la legitimación sino también los compromisos de las interpretaciones que le sirven de garantía. En otras palabras conocer las narrativas que lo acompañan y constituyen.

Conocer la ley significa entonces conocer no solo la dimensión objetivada de la legitimación sino también los compromisos de las interpretaciones que le sirven de garantía.

7. Promoción de procesos de profundización democrática

J Luc Nancy hablaba de Democracia infinita: la admisión de todas las diversidades de una comunidad que no las unifica, sino que despliega su multiplicidad y con ella, el infinito en que constituyen las formas inenabrazables e interminables. No se trata entonces de una forma de formas ni del cumplimiento de una totalidad. El todo exige necesariamente un más que todo sin el que el todo implosiona. La democracia requiere así de una verdadera revolución: la transformación de la propia base de la política; revolución que supone ante todo exponerse a su falta de fundamento. Circunstancia que el propio término nombra. No hay "demarquía": el pueblo no constituye un principio. Tampoco el "bien común" coagula en un contenido; por el contrario, se trata de un bien que solo se determina en el propio movimiento que lo inventa o que lo crea (formulando nuevamente una pregunta o inquietud acerca de lo que podría ser). Un bien que no responde a ningún destino originario ni a una unidad ontológica del ser. Un bien que consiste en la invención de las formas en las que el sentido se puede dar. Sentido que supone siempre circulación y repartición de posibilidades de experiencia; es decir, la posibilidad de una propuesta sobre el infinito. La esfera de lo común no es una: se constituye de múltiples acercamientos al orden del sentido. "Democracia" no es pues el nombre de una autogestión de la humanidad racional, ni el nombre de una verdad definitiva inscrita en el cielo de las Ideas. Es el nombre, vaya mal significante -escribe Nancy⁷- de una humanidad que se encuentra expuesta a la ausencia de todo fin determinado- de todo cielo, todo futuro, pero no todo infinito-. Expuesta, existente. La democracia sustentada en el "con" se constituye así en la posibilidad misma de la apertura del sentido. Es a este nivel que la democracia requiere ser situada, a nivel del lenguaje mismo.

La democracia requiere así de una verdadera revolución: la transformación de la propia base de la política; revolución que supone ante todo exponerse a su falta de fundamento.

⁷ Nancy, Jean Luc., "Democracia finita e infinita" En *Democracia ¿en qué estado?*, Buenos Aires, Prometeo Libros, 2010.

Poner en cuestión la noción de totalidad cerrada (que no es sino asumir la falta), libera a la lengua de su dependencia vertical, desarmando así toda jerarquía, todo imperio pontifical. Como bien indica Ost "... es en la teoría del derecho como circulación de sentido en la que hay que centrarse. Un sentido sobre el cual nadie, ni el juez ni el legislador, tiene privilegio".⁸

8. Formulación de matrices de ampliación de derechos e implementación de herramientas que los tornen operativos

Entre la multiplicidad de relaciones sociales que pueden estar en el origen de antagonismos y de luchas; la cultura, la vivienda, el trabajo, el medio ambiente, el consumo, el género, la orientación sexual, la etnicidad y demás diversidades pueden todas ellas constituir terrenos para la lucha contra la desigualdad y la reivindicación de nuevos derechos. Esto supone la redefinición de la noción misma de ciudadanía pero, ante todo, la comprensión del carácter paradójico de la función jurídica⁹ (esto es, su doble dimensión conservadora y transformadora a la vez). Se trata de repensar el derecho de manera que acompañe las reivindicaciones de los grupos sociales subalternos y movimientos que luchan por alternativas a los paradigmas neoliberales pero lejos de toda lectura fácil y simplista. Los estudios de derecho alternativo suelen presuponer la idea de una supuesta conciencia insurgente, concepto que conduciría a un cierto terreno firme, a algo que puede ser revelado. Sin embargo la conciencia no es una conciencia-en-general, sino una forma política e historizada de esta.¹⁰

Se trata de repensar el derecho de manera que acompañe las reivindicaciones de los grupos sociales subalternos y movimientos que luchan por alternativas a los paradigmas neoliberales pero lejos de toda lectura fácil y simplista.

9. Categorías que posibiliten repensar la idea de comunidad

La esfera de lo común lejos de ser una, se constituye de múltiples acercamientos al orden del sentido. Ha sido la tradición de la filosofía francesa con autores como Maurice Blanchot, Jean Luc Nancy y George Bataille los que han abordado en los años 80 la arista de este complejo desafío, rehabilitando el debate acerca de la comunidad a partir de una crítica radical a cualquier noción de lo común que se constituya como fundamento último. Desplazando la noción de comunidad de toda referencia esencialista (la comunidad sería una sustancia, un origen a añorar o un destino a prefigurar) como contractualista (la comunidad sería un acuerdo colectivo que une individuos

⁸ Ost, Francois, "Júpiter, Hércules, Hermes: tres modelos de juez", Revista *Doxa*, N. 14, 1993, pp. 169-194

⁹ Ver Cárcova, C. M., *Las teorías jurídicas pospositivistas*, Buenos Aires, Abeledo Perrot, 2009.

¹⁰ Sobre el tema de conciencia subalterna ver Gayatri Chakravorty Spivak. "Can the subaltern speak?", en Cary Nelson y Lawrence Grossberg (comp.), *Marxism and the interpretation of cultura*, University of Illinois Press, 1988.

previamente constituidos), para La comunidad lejos de ser un todo, un pleno, una esencia, se constituye entonces como falta, modalidad carencial que posibilita toda praxis, toda acción. Es ello precisamente lo que nos acomuna, nos subjetiva, nos mantiene entre, nos pone con. Entendiendo que el “con” no es ninguna sustancia ni ningún en sí-para-sí. Tampoco un acuerdo colectivo que une individuos previamente constituidos. Como escribe J. L. Nancy”, “Ser con es ser lo abierto, lo expuesto. Abierto que no es simplemente ante todo generosidad, amplitud en la hospitalidad y largueza en el don, sino en principio la condición de coexistencia de singularidades finitas, entre las cuales –a lo largo, al borde y en los límites, entre afuera y adentro– circula indefinidamente la posibilidad del sentido”.¹¹ La condición de coexistencia de singularidades entre las cuales circula indefinidamente la posibilidad del sentido constituye pues la comunidad misma.

La condición de coexistencia de singularidades entre las cuales circula indefinidamente la posibilidad del sentido constituye pues la comunidad misma.

10. Fortalecimiento de políticas que garanticen el acceso a la justicia de las personas

Las relaciones de mercado siguen conllevando profundas asimetrías y desigualdades estructurales que afectan masivamente los derechos. El Derecho como práctica social discursiva reconoce un nivel normativo pero también un nivel de interpretación acerca de esas normas y fundamentalmente, un tercer nivel compuesto por un complejo conjunto de mitos, rituales y ficciones que lo tornan operante. Es a este nivel al que es preciso apuntar. Fortalecer políticas que asuman la complejidad del funcionamiento y composición del discurso jurídico.

Políticas que garanticen el acceso a la justicia de las personas y generen un reparto más equitativo e igualitario de las posibilidades.

El Derecho como práctica social discursiva reconoce un nivel normativo pero también un nivel de interpretación acerca de esas normas.

Reflexiones finales

Nuevas racionalidades, el reconocimiento del papel fundante de la diferencia, la reinscripción de nuevas concepciones de ciudadanía, la promoción de procesos de profundización democrática, el fortalecimiento de políticas que garanticen el acceso a la justicia de las personas y fundamentalmente una resignificación de la subjetividad a la luz de la alteridad, serán condición de posibilidad para el desarrollo de un derecho inclusivo, dialógico, abierto y participativo.

¹¹ Nancy, J. L. *Op. Cit.*

Necesitamos más que nunca repensar las categorías que conforman la Teoría Jurídica, estar a la altura de las preguntas de nuestro tiempo. El derecho, como toda puesta en escena, constituye el marco a través del cual una comunidad se lee y comprende a sí misma; se ve, se autopercibe. Es allí donde se juegan las representaciones, las paradojas, los mitos y las ficciones. Asumir la complejidad del discurso jurídico puede constituir la base para un buen comienzo. La enseñanza del derecho debe ciertamente orientarse en tal sentido: reflexionar sobre lo que nuestros saberes nos impiden saber.

Referencias bibliográficas

- Arendt, H., *La condición humana*, Buenos Aires, Paidós, 2005.
- Arendt, H., *La vida del espíritu*, Buenos Aires, Paidós, 2002.
- Bajtín, M., *Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos*, Universidad de Puerto Rico, San Juan, Anthropos, 1997.
- Bhabha, H., *Nuevos minorías, nuevos derechos*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2013.
- Cárcova, C. M., *Las teorías jurídicas post positivistas*, Buenos Aires, Abeledo Perrot, 2009.
- Chakravorty Spivak, G., "Can the subaltern speak?", en Nelson y Grossberg (comp.) *Marxism and the interpretation of culture*, University of Illinois Press, 1988.
- Cover, R., *Derecho, narración y violencia. Poder constructivo y poder destructivo en la interpretación judicial*, Barcelona, Gedisa, 2004.
- Culler, J., *La poética estructuralista*, Barcelona, Anagrama, 1979.
- Gorali, M., "Hospitalidad y hostilidad: apuntes para pensar el poder", en *Revista de Filosofía del Derecho*, Año I, N° 1, Buenos Aires, Ediciones Infojus, 2012.
- Gorali, M., "Derecho, comunidad política e interpretación" En *Los derechos fundamentales en la Constitución: interpretación y lenguaje. Número Especial Jurisprudencia Argentina*, Buenos Aires, Abeledo Perrot, mayo 2014.
- Legendre, P., *El inestimable objeto de la transmisión*, México, Siglo XXI, 1996
- Legendre, P., *La société comme texte: Linéaments d'une anthropologie dogmatique*, París, Fayard, 2001.
- Levinas, E., *Difícil libertad*, Buenos Aires, Editorial Lilmod, 2008.
- Meschonnic, H., *Ética y política del traducir*, Buenos Aires, Leviatán, 2009.
- Nancy, J. L., "Democracia finita e infinita" En *Democracia ¿en qué estado?*, Buenos Aires, Prometeo Libros, 2010.
- Ost, F., "Júpiter, Hércules, Hermes: tres modelos de juez". *Revista Doxa*, N° 14 ,1993, pp. 169-194.
- Sperling, D., *Filosofía para armar*, Buenos Aires, Emecé, 2014.

Sousa Santos, B. *Sociología jurídica crítica. Para un nuevo sentido común en el derecho*, Madrid, Trotta, 2009.

Steiner, G., *Después de Babel*, Madrid, FCE, 2001.

REVISTA DIGITAL CARRERA Y FORMACIÓN DOCENTE

NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE ARTÍCULOS

Los artículos, que serán evaluados por el Comité editor, se enviarán en soporte informático por correo electrónico a:

revistacarreradocente@derecho.uba.ar o revistacarrera@gmail.com

Deberán incluirse los siguientes datos: nombre y apellido del autor o autores, título del trabajo, dirección de correo electrónico y teléfono. También deberán enviar una foto del autor o autores.

Los trabajos se recibirán en el programa Word. Los títulos deben estar en negrita y sin punto final; los párrafos deberán tener sangría 0,5 cm.

Con respecto a la ortografía nos regiremos por la última normativa de la Real Academia Española.

Las imágenes no se deben insertar en el texto; se enviarán en archivo aparte en una resolución mínima de 300 ppp en jpg. Cada imagen deberá contener su epígrafe.

La extensión máxima del artículo debe ser de 2.000 palabras (alrededor de 6 páginas) en tipografía Tahoma, tamaño 11, con interlineado 1,5. Al comienzo deberán figurar el título, el nombre y apellido del autor (o de los autores) y el correo electrónico. También deberán incluir un resumen en español y en inglés de no más de 200 palabras y entre cuatro y seis palabras clave en español e inglés.

Se acompañará el texto con un breve currículum de no más de 10 líneas.

Forma de citar la bibliografía:

Libros

Si es un autor:

Apellido del autor, nombre, *Título de la obra*, lugar de edición, editorial, año de edición.

Ej.

Seda, Juan Antonio (coord.), *La Convención sobre los Derechos del Niño*, Rosario, Homo Sapiens, 2008.

Kennedy, Duncan, *La enseñanza del Derecho como forma de acción política*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2012.

Si son dos autores:

Ej.

Palamidessi, Mariano y Silvina Gvirtz, *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*, Buenos Aires, Aique, 2000.

Revistas

Apellido, nombre del autor, "Título del artículo", Nombre de la revista N° de la publicación, lugar de edición, editorial, año de edición, páginas entre las que se encuentra el artículo.

Ej.

Charles Creel, Mercedes, "El salón de clases desde el punto de vista de la comunicación", en *Perfiles Educativos*, México, UNAM, 1983.