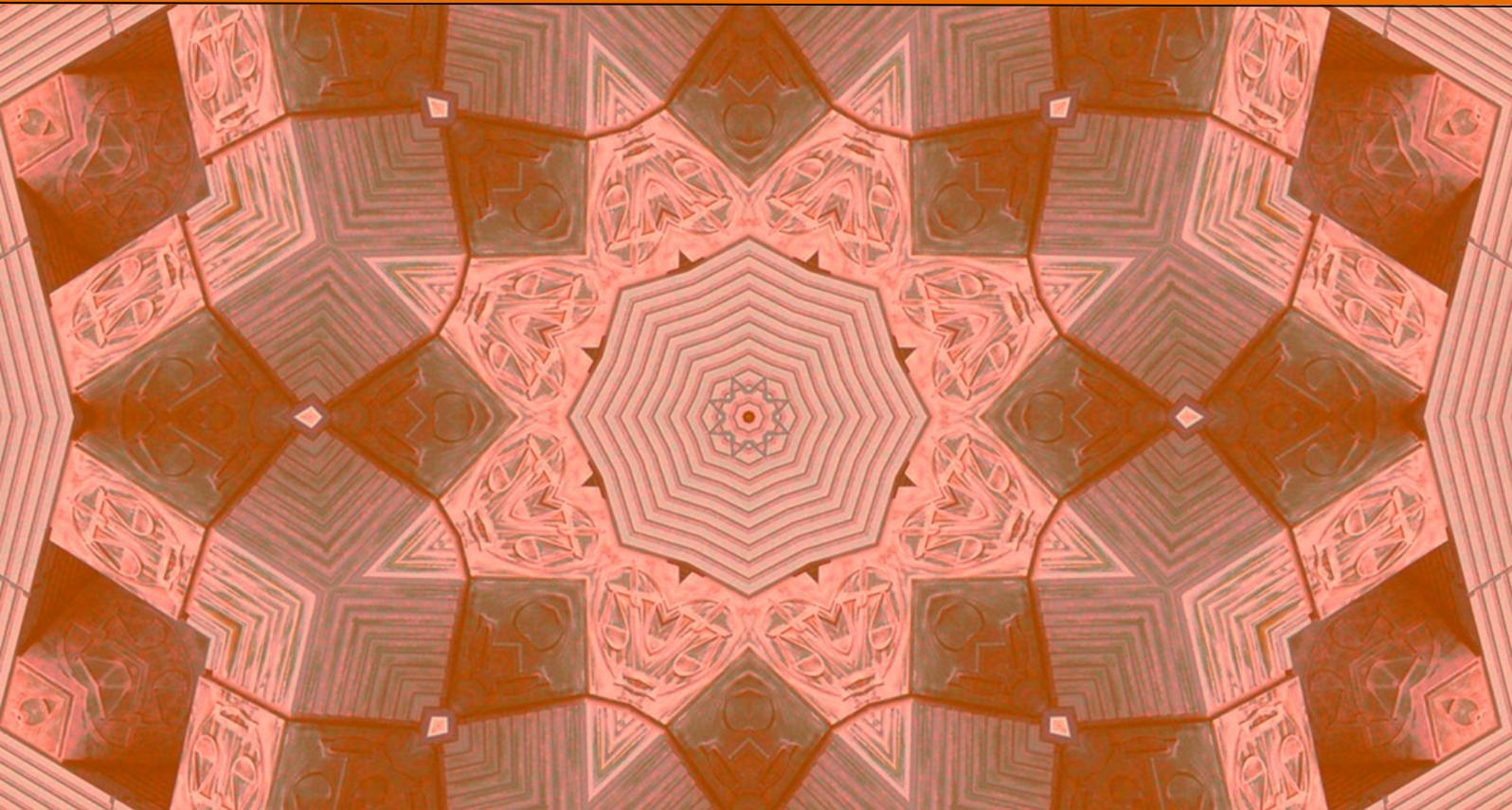


Carrera y Formación Docente

Revista Digital

Año VII – N° 9 – Invierno 2019

ISSN 2362-423X



Facultad de Derecho
Universidad de Buenos Aires



EN LA PRESENTE EDICIÓN

- Entrevista a la Dra. Mónica Pinto.
- Entrevista al Dr. Pablo Buchbinder.
- El reformismo de Alfredo Palacios.
- Filosofía y política reformista: el proyecto de ley de "Organización de universidades argentinas" de Pedro y Carlos Cossio.
- Apuntes al pensamiento de Julio Antonio Mella.
- La autonomía universitaria en el CUD.
- Reseña de ¿Qué hacen los mejores profesores de derecho?

Carrera y Formación Docente

Revista Digital

Año VII – N° 9 – Invierno 2019

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
Victoria Kandel
Ricardo Schmidt

COLABORADORA DE LA COMISIÓN DE REDACCIÓN

Micaela Battsacchi

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Federico José Lago

ISSN 2362-423X

Sumario

EDITORIAL

- | | Pág. |
|---|------|
| • Por Ricardo Schmidt y Victoria Kandel | 5 |

ENTREVISTAS

- | | Pág. |
|--|------|
| • Entrevista a la Dra. Mónica Pinto, <i>Andrea B. Campitelli, Gloria Díaz Ávila, Lorena Prado y Olivia Raquel Irala González</i> | 7 |
| • Entrevista a Pablo Buchbinder, <i>Ricardo Schmidt y Victoria Kandel</i> | 19 |

ARTÍCULOS

- | | Pág. |
|--|------|
| • El Reformismo de Alfredo L. Palacios, <i>Sonia R. Sivolani</i> | 27 |
| • Filosofía y política reformista: el proyecto de ley de "Organización de Universidades argentinas" (1927-1929) de Pedro Cossio y Carlos Cossio, <i>Diego Luna</i> | 40 |
| • Reforma Universitaria y Comunismo: apuntes al pensamiento de Julio Antonio Mella, <i>Jeremías Brusau</i> | 53 |
| • La autonomía universitaria en el CUD, <i>Paula Falvella y Denise Tapiero</i> | 54 |

RESEÑA

- | | Pág. |
|--|------|
| • ¿Qué hacen los mejores profesores de derecho? de Michael Hunter Schwartz, Gerry F. Hess y Sophie M. Sparrow, <i>Alan Iud</i> | 68 |

NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE ARTÍCULOS

73

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”. Coordinador de taller pedagógico en el Departamento de Desarrollo Docente de la Facultad de Derecho de la UBA.



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

Este nuevo número de la revista digital del Departamento de Desarrollo Docente dio sus primeros pasos junto a la conmemoración por los cien años de la Reforma Universitaria. Cien años son una buena excusa para invitar al reencuentro pero también a la re-significación. Los autores de las entrevistas, artículos y reseñas que presentamos son, casi en su totalidad, docentes de nuestra Facultad de Derecho y ex alumnos de los cursos pedagógicos ofrecidos desde nuestro departamento.

La Reforma Universitaria fue, sobre todas las cosas, tiempo de reflexión y de acción. Tiempo de interpelación, tanto hacia la universidad *intramuros*, como en su vínculo con la sociedad. Fue la configuración de un sujeto político, el estudiante, que luego ocuparía varias veces un lugar protagónico en la historia política (y educativa) de nuestro país. Pero también fue -y sigue siendo-, aquello que no fue, aquello que pudo ser y aún no es: “La Reforma afecta más a la forma que al fondo del problema educacional. Mientras subsista el actual régimen social, la Reforma no podrá tocar las raíces recónditas de tal problema” dice Del Mazo citando a Alejandro Korn, en “Estudiantes y gobierno universitario”.

Con este espíritu nos preguntamos: ¿qué fue y qué es hoy, para nosotros, la Reforma Universitaria?, ¿qué tiempo evoca?, ¿cómo y por qué nos convoca? Los artículos, entrevistas y reseñas que presentamos en este número intentan encontrar algunas respuestas a estos interrogantes.

En primer lugar, este número contiene dos entrevistas. A la Dra. Mónica Pinto, ex decana de nuestra facultad, conocedora de los desafíos, potencias y obstáculos de la actual universidad. En diálogo con otras docentes de la facultad, repasa su gestión, y la difícil experiencia de insertar en la agenda universitaria temas hasta hace poco visibles, como las problemáticas de género.

En una segunda entrevista, el Dr. Pablo Buchbinder, a cargo del *Programa de Historia y Memoria* de nuestra universidad, analiza los legados de la Reforma, sus múltiples interpretaciones, sus principales demandas, y los cambios que el movimiento reformista experimentó a lo largo del pasado siglo.

Siguen a esta entrevista artículos que analizan distintos aspectos del legado reformista. La Dra. Sonia Sivolani se pregunta cuál ha sido el vínculo de Alfredo Palacios con el Movimiento Reformista, y cómo articuló su visión con su actividad docente y de gestión en las Universidades de Buenos Aires y de La Plata en las primeras décadas del siglo XX.

Luego, el Dr. Diego Luna aborda la figura de Carlos Cossio desde un costado original, desconocido para muchos y muy vinculado al tema que nos ocupa: su proyecto de ley para reformar el sistema universitario en 1927, destaca su preocupación por garantizar el acceso a la educación superior a todos aquellos que se propusiesen estudiar allí, acentuando lo imperioso de establecer la gratuidad y la apertura de la universidad hacia su entorno social, en sus palabras: “Hacer la universidad más del estudiante y más social”.

El siguiente artículo, del Dr. Jeremías Brusau, coloca en diálogo la tradición reformista con la figura de Julio Antonio Mella y el escenario cubano. Así, destaca las confluencias y bifurcaciones entre cierta parte del ideal reformista de Córdoba y el proyecto revolucionario imaginado por Mella en la segunda década del siglo XX.

Y luego un reto, esta vez actual, contemporáneo, vigente e ineludible. Las Dras. Paula Falvella y Denise Tapiero se preguntan sobre los desafíos de la enseñanza superior en las cárceles. En este artículo, en particular, se aborda la problemática de la autonomía universitaria en el marco de una institución penitenciaria.

Por último, es interesante la reseña del Dr. Alan Iud sobre un libro recientemente publicado: ¿Qué hacen los mejores profesores de Derecho? Comentarios agudos, sugerencias de lectura respecto de este texto que, pensado para el contexto norteamericano, puede ser de utilidad también para pensar la enseñanza del Derecho en Argentina.

Desde la revista queremos agradecer la colaboración, la participación, el entusiasmo de quienes han participado. También queremos invitarlos a seguir estando presentes, a través de la lectura, la producción de textos y el intercambio cotidiano.

Esperamos que la lectura resulte estimulante. Nos seguiremos leyendo pronto.

Dra. Victoria Kandel y Lic. Ricardo Schmidt

"La docencia es un instrumento poderoso"

Entrevista a la Dra. Mónica Pinto

"La universidad no debe conformarse con atender las necesidades inmediatas. Su acción debe ir más allá y proyectarse hacia el futuro próximo y lejano. Los frutos de una labor duradera se recogen muchos años después. De ahí que tenga que anticiparse a las necesidades. Más aún, que deba ser capaz de crear la necesidad de una vida más elevada".

FRONDIZI, Risieri, "La Universidad en un mundo de tensiones", Ed. Eudeba, Cap. IV "Misión Social", 1971, pp. 235-272.

Por



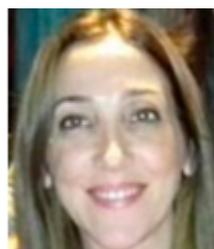
Andrea B. Campitelli

Calígrafo Público Nacional (Universidad del Salvador)
Prof.: Cátedra: "Grafopatología" y "Psicología Jurídica" en la carrera de Calígrafo Público Nacional.



Gloria Díaz Ávila

Abogada. Traductora Pública en Idioma Portugués (UBA)
Docente de Traducción Jurídica IV en la Carrera de Traductorado Público.



Lorena Prado

Abogada con orientación en Derecho Privado y Especialista en Derecho de Daños; ejerce la profesión de forma independiente y también es asesora legal en la Dirección de Contrataciones y Finanzas de la Secretaría de Gestión de Transporte del Ministerio de Transporte de la Nación. Se desempeña como Ayudante de segunda en las materias: "Interpretación de la Ley" y "Fundamentos éticos y empíricos para una democracia estable", dictadas por el Dr. José Rolando Chirico, profesor consulto del Departamento de Filosofía del Derecho.



Olivia Raquel Irala González

Abogada con orientación en Derecho Penal (UBA). Docente Ayudante de Segunda en la materia de "Elementos del Derecho Penal y Procesal Penal" de la Cátedra Villar – Devoto. Co-autora del Tomo III de "Selecciones de Derecho Procesal Penal", Ed. Hammurabi. Empleada del Ministerio Público de la Defensa de la Ciudad de Buenos Aires.

Introducción

La docencia es un instrumento poderoso. El docente es una guía para que el estudiante encuentre un camino satisfactorio, para su desempeño y desarrollo profesional. Así entendida, la docencia es una herramienta para incrementar el desarrollo cultural de la población estudiantil que trasciende el ámbito del ejercicio profesional estricto, dando conocimientos útiles para todos los campos en los que actúe, que redundarán en beneficio de toda la comunidad. De esta manera, el éxito profesional del estudiante será también el del docente, y en particular, el de nuestro país. En este trabajo complejo, el docente es la clave para que el alumno aprenda a pensar por sí mismo, adquiera sus propios criterios; se cuestione y se dé el lugar para discrepar. La Universidad Pública abraza esa libertad. Y por ello, está en nuestras manos el poder de elevar la calidad educativa.



En ese camino, nos surgió la necesidad de conocer un poco más a un miembro de jerarquía de esta Casa de Estudios, que efectuó un aporte inigualable a la historia de nuestra Facultad y al ámbito de la educación, además de sus grandes méritos como jurista, la Doctora Mónica Pinto.

Durante dos períodos consecutivos se desempeñó como Decana de esta Facultad, convirtiéndose así en la primera mujer dentro de este espacio en ocupar ese cargo.

Algunos de los aspectos destacables de su gestión, se traducen en la prédica de los Derechos Humanos en el ámbito académico, provocando una toma de conciencia sobre la necesidad de enfatizarlos, su participación en la creación del Centro de Derechos Humanos, y su contribución fundacional con el Programa "Género y Derecho".

Pretendemos que su testimonio logre dar cuenta de la importancia que expresa la actividad docente y del grado de responsabilidad que posee.

Por todo ello, podemos asegurar que Mónica Pinto como el personaje de Machado, está haciendo camino al andar.

E: ¿Cuándo y cómo inicia su relación con la Facultad de Derecho?

MP: Justo estaba terminando el secundario y tenía que elegir qué carrera iba a seguir, y aunque no lo crean no estaba muy segura de que fuera Derecho, pero en ese momento la vida era o las duras, o las blandas. Y yo corrí las duras, me dediqué a las blandas, y me pareció que el Derecho podía ser lo que me gustara, pero no tuve una neta vocación por el Derecho desde la escuela.

E: ¿Y tenía en su familia algún Abogado?, por ejemplo ¿Sus padres eran profesionales?

MP: No, para nada. Ninguno de los dos. Mamá había empezado a estudiar en la Facultad, pero le tocó ir en una época en donde había muy pocas mujeres en la Facultad y era en la época de Perón en la que había muchas intervenciones, y un muy buen día estuvo retenida un rato y mi abuelo decidió que se acabara su carrera universitaria. Papá estudió después. Cuando yo entré a la Facultad; él se puso a estudiar Administración y se recibió unos días antes que yo. Creo que lo hizo para probarse que podía hacer una carrera, ya que nunca la ejerció. Yo supe desde chica que iba a ser maestra, esa sí fue una vocación y de hecho, creo que siempre mi vida fue muy coherente con eso. Pero no, nunca tuve a nadie. Nunca fui la que jugaba a ser la jueza o la abogada en la casa.

E: Ud. ha sido la primera mujer que ocupó el cargo de Decana en esta Facultad, en ese sentido y por su condición de mujer, ¿tuvo que afrontar muchos obstáculos para poder ejercer su cargo?

MP: La Facultad, en general, no puso muchos obstáculos o no ponía académicamente muchos obstáculos por ser mujer. Lo que sí es cierto es que hoy uno ve que el pelotón de la mayoría de las mujeres es el de las profesoras adjuntas, las mujeres más jóvenes, y hay muchas más todavía en la Carrera Docente. Y son muchas menos las profesoras titulares. Además, yo soy de una generación que está en el medio. Tengo 66 años, entonces, venían todas las matriarcas, en una entrevista que di, cuando acababa de asumir el Decanato, dije que eran las “matriarcas adorables”, que podrían haber sido Decanas porque tenían mucha polenta para eso, como por ejemplo Cecilia Grossman. Todas esas mujeres que hoy son octogenarias largas, tenían y tienen hasta el día de hoy tanta fuerza o más de la que puedo tener yo. Lo que pasa es que el momento histórico no las ayudó para llegar al Decanato. Así que la Facultad, en general, no te ponía inconvenientes para que vos te transformaras en “tal cosa”, que pudieras ganar cargos, etc. Digo, yo hice mucha gestión, ocho años. Estuve ocho años como secretaria académica desde 1994 al 2000, después tuve un período como Vicedecana, después volví al llano.

E: ¿Ud. fue Vicedecana durante la gestión del Dr. Alterini?

MP: Sí, durante el primer mandato del Dr. Alterini yo fui Vicedecana, en el segundo volví a ser una profesora y ahí presenté candidatura para el Decanato. Así la posibilidad de ser decana fluyó

naturalmente, como que caía de su peso. Uno caminaba por la sala de profesores y decían: *“vas a ser la próxima Decana”*, e indudablemente me ayudó el haber sido ocho años secretaria académica, ya que me dio un conocimiento de la Facultad que no lo hubiera podido tener si solo hubiese sido Vicedecana. La candidatura vino como una evolución natural de los acontecimientos. Ahora, una vez que estuve en esa carrera de “ser candidata a”, me hice un collar de “perlas del machismo, de perlas gordas”.

E: Durante su gestión como Decana, se creó el programa “Género y Derecho”, cuyo objetivo es la toma de conciencia de la igualdad de las mujeres en la sociedad. ¿Que la motivó a crearlo? Y ¿Cree Ud. que, en el ámbito académico, y en particular, en esta Facultad se ha conseguido ese objetivo?

MP: Justamente, vengo de una conferencia sobre cuestiones de género. El Programa ahora tiene una Directora joven dedicada solamente a eso. Por una cuestión generacional y de contexto de país, yo pertenezco a los generalistas en materia de derechos humanos, los especialistas en derechos humanos son quienes estudiaron con nosotros: Mary Beloff que se dedica a la Niñez, Paola Bergallo que se dedica a Género, Víctor Abramovich que trabaja muchas áreas con gran especialidad, todos mucho más jóvenes que yo. Esto para explicar que de género se ocupaban sólo las feministas.

E: La toma de conciencia.

MP: Claro, y yo no era una señora formada en Género, y cuando llegué al Decanato, asumí como Decana y dije: *“el Género no sólo es mi derecho, es mi obligación”*. Y es mi obligación, no para mí, porque yo ya era Decana. Es mi obligación para todas las demás.

E: ¿Y ese contexto, también la inspiró a crear el Centro de Derechos Humanos en el año 2015?

MP: El Centro de Derechos Humanos era otra cosa, si hubiese sido por mí, lo hubiera creado desde el principio. Lo que pasa es que al inicio todo el mundo decía: *“esta señora va a venir y va poner los derechos humanos en todos lados”*. Por eso, el Centro lo hicimos cuando ya estaba demostrado que éramos muy equilibrados en el tratamiento de las distintas materias. Ya habíamos

Y entonces, el Centro de Derechos Humanos lo pensé como algo que no solamente era la especialidad de la Decana del momento, sino que el Centro era algo así como lo que la Facultad se merecía después de haber sido la primera facultad pública, creo de América Latina, y de la Argentina seguro, que se había hecho cargo de enseñar Derechos Humanos como materia obligatoria en el Plan de Estudios. Y que le había dado a la democracia argentina reestablecida en el 83' una generación de hombres y mujeres que supieron trabajar este tema.

trabajado muchas áreas desde el Gobierno de la Facultad. Y entonces, el Centro de Derechos Humanos lo pensé como algo que no solamente era la especialidad de la Decana del momento, sino que el Centro era algo así como lo que la Facultad se merecía después de haber sido la primera facultad pública, creo de América Latina, y de la Argentina seguro, que se había hecho cargo de enseñar Derechos Humanos como materia obligatoria en

Pero lo del Género fue algo así: “es mi derecho porque soy la primera Decana mujer, pero es también mi deber”. El género tiene que tratar de abrir más puertas a mujeres acá adentro.

el Plan de Estudios. Y que le había dado a la democracia argentina reestablecida en el 83' una generación de hombres y mujeres que supieron trabajar este tema. Este es un papel descollante de la Facultad de Derecho de la UBA. Lo digo porque a mí no me cabe ningún mérito, yo no fui la que decidió esto, incluso en alguno de los aniversarios que le tocó hablar al Dr. Eugenio Bulygin, decía: “Y bueno, yo como tenía casi la suma del poder público decidí que había que cambiar el Plan de Estudios”; y ahí entró Derechos Humanos. Y yo creo, que en ese sentido, cuando uno habla con las otras carreras del ámbito de la ciencias sociales y humanas, nosotros siempre parecemos los cuadrículados, los acartonados porque siempre hablamos con el Código, los que no saben quién es Foucault, los que nunca leyeron un epistemólogo, entonces digo: “Sí, todo lo que Uds. quieran muchachos pero ¿saben qué? En Derecho desde 1986 todo el mundo estudia derechos humanos, ¿me cuentan qué es lo que hacen Uds. en ese tema?” La Facultad en ese aspecto fue precursora. Y ese carácter de precursora, le dio a la Facultad un montón de elementos que están muy capitalizados en ese Centro. Nosotros seguimos hasta el día de hoy, produciendo hombres y mujeres que trabajan en el tema de Derechos Humanos, que son muy valiosos para la sociedad y que salen desde acá, que vienen de una mentalidad muy distinta de la mía. Ellos nacieron en democracia, estudiaron derechos humanos entre las primeras materias de la carrera, después se fueron con todo eso en el fondo de la cabeza a seguir estudiando civil, penal, entonces procesaron una cosa distinta. Y el Centro viene a capitalizar una experiencia de esta Facultad. Pero lo del Género fue algo así: “es mi derecho porque soy la primera Decana mujer, pero es también mi deber”. El género tiene que tratar de abrir más puertas a mujeres acá adentro.

E: Existe una red de profesoras de la UBA con una campaña “NoSinEllas”. Hoy salió una nota en Infobae. Resulta interesante saber un poco más de qué se trata.

MP: La vi, la vi...Sí, básicamente se trata de que la Facultad no pueda hacer cosas con gente exclusivamente de un solo género.

E: Claro, como por ejemplo, que en los paneles de las conferencias se advierte que hay menor cantidad de mujeres que de hombres.

MP: Claro, sí, ese fue un reclamo que en su momento también me llegó a mí como Decana, y lo cierto es que hay que entender un poco cómo se arman los eventos en la Facultad. El Decanato puede pasarse meses sin organizar un evento, y los eventos los organizan los profesores, viene un Profesor de Filosofía del Derecho y dice “Bueno voy a hacer una conferencia en la que invito a Juana, Pedro y Andrés para que hablen”, y como es profesor de la Facultad puede pedir un salón, puede organizar la conferencia, lo hace. Y después viene otro profesor de Penal por ejemplo y hace lo mismo, y el de Laboral. Y después, viene un grupo de JTPs que te dicen lo mismo. Lo que la Facultad tiene que hacer, es tratar de lograr que toda esa gente, tenga claro que no puede hacer un panel de todas mujeres o de todos hombres. Pero lo cierto es que la Facultad no tiene ninguna injerencia en esto.

E: Incluso en los departamentos y cátedras, como por ejemplo de Filosofía del Derecho y de Penal, también se observa que la cantidad de mujeres es menor a la de los hombres.

MP: Sí, claro. Pero también el de Comercial, “los negocios y los crímenes van juntos de la mano en la falta de mujeres”. Pero lo cierto es que, la Facultad no debería hacer un ejercicio de censura y decirte: “Bueno, mirá, no te apruebo tu actividad porque son todos hombres”, sino que lo que debería hacer es incorporarlo como estándar, es decir “es tu obligación” si vas a organizar la actividad pensar que no puedes hacerla sólo para hombres, o con un panel sólo de hombres o sólo de mujeres; porque yo no creo que la gestión tenga que inmiscuirse en los criterios de la libertad académica. Hay miles de criterios que uno puede tener, pero la verdad es que creo que éste tiene que ser un “auto aprendizaje”. Todos nosotros tenemos que saber que no debemos hacer las cosas de una manera sesgada.

E: ¿Con qué vincula Ud. que haya disminuido el alumnado en Derecho, aparte de los factores externos, además de la crisis económica y de la vida social?

MP: Yo creo que la crisis del 2001 fue un factor importante en este descenso. En general, la gente le atribuye esto al crecimiento de Universidades en el Conurbano. Mi lectura, es que las Universidades del Conurbano no tuvieron carrera de Derecho sino hasta hace muy poco tiempo, las que creó la Presidenta Cristina Fernández sí tuvieron la carrera de Derecho, pero hubo una oleada de universidades públicas anteriores, ubicadas en el Conurbano como por ejemplo la Universidad de San Martín, General Sarmiento, Quilmes, que no tenían carrera de Derecho. Las carreras de Derecho se habían quedado en Lomas de Zamora y Matanza. La Universidad de José C. Paz, es relativamente nueva también, y entró con Derecho, pero hace poco tiempo que esta Universidad apareció, el Rector es un graduado de esta casa. Yo creo que básicamente en la Argentina a partir de la crisis del 2001 hubo una cantidad de gente que no se pudo proponer como horizonte una carrera universitaria.

E: En ese contexto de crisis y sumado a ello la aparición de nuevas tecnologías, ¿cree Ud. que los alumnos dedican menos tiempo a leer y a estudiar? ¿Le parece que puede ser una razón más de ese descenso?

MP: El estudiante trabajador es un estudiante típico de la facultad de antes de la crisis. Cuando yo estudié en esta facultad -yo me recibí en diciembre del 75'- eran muy pocos los estudiantes que trabajaban, los que lo hacían eran meritorios de tribunales o trabajaban en los estudios jurídicos del padre o de la familia; hoy cerca del 86 % aproximadamente del alumnado de la facultad trabaja. Y hay otro criterio también, la gente quería recibirse pronto, porque con el título en la mano podíamos salir a trabajar y obtener un ingreso. Ahora la gente tiene otros planteos, la gente no se casa a los 20 ni a los 26 como antes, hace pareja de una manera distinta, se relaciona de una manera distinta y los tiempos son otros. Entonces, nosotros tenemos muy buenos estudiantes que tienen muy buenos trabajos y no tienen que ver con el Derecho, me parece que eso es un dato de cómo se conforma la planta estudiantil. Ahora sí, lo cierto es que la mayor parte de la población estudiantil trabaja.

E: ¿Cuál es el perfil del estudiante egresado de esta Facultad, es más bien el litigante o el académico?

MP: Intentamos que sea un poco de todo, en una época sólo producíamos litigantes. Durante mis ocho años de gestión le pusimos mucho esfuerzo al tema de la investigación e incluso en el grado hay seminarios válidos para investigación que dan puntos, así como está la orientación en Derecho Civil, Penal y Público, existe también la orientación a la investigación, se extiende un diploma. Intentamos formar también a aquellos que quieran hacer investigación como el fin principal de su carrera. El abogado está en muchas más cosas que en un departamento Jurídico, está en investigación, academia y áreas del gobierno. Más allá de que hay que saber investigar; aquellos que entran a trabajar en un estudio jurídico, en algún momento tienen que ponerse a investigar para un caso concreto, uno no puede ir a buscar el primer manual y ver qué es lo que dice.

E: Después de recibirse de abogada Ud. se dedicó a la investigación. ¿Tenía herramientas o elementos para poder incursionar en ella? ¿Alguien la estimuló?

MP: No, no tenía nada. Me pareció que el trabajo de investigación era interesante, pero lo cierto es que al lado de los recursos con que cuentan los estudiantes hoy, en ese momento estaba absolutamente desprovista, no tenía nada. En esa época empezaba el Instituto Gioja a desarrollar actividades, allí había una epistemóloga, Ana Kunz. Recuerdo que ni bien entré y empecé a tratarla le pedí que me diera elementos para esa tarea. Siempre voy a estar agradecida a Ana por toda la ayuda que me dio. Ella siempre decía que en general, todos tenemos cierta intuición para saber cómo se investigan las cosas. Como nos hicimos amigas, yo bromeaba con ella en el sentido de que ella utilizaba nombres difíciles para procesos y elementos que yo denominaba de una manera

más sencilla. Esa fue mi experiencia. Pero lo cierto es que en mi gestión intentamos hacer posible y concretar el estímulo a la investigación, que sea una actividad posible para el administrador público, la persona que trabaja en la Administración. Hoy en el Estado, el abogado no sólo está en el Departamento de Jurídicos, está presente en muchos más espacios, está en las áreas de gobierno. Hay que tener en cuenta que de la facultad salieron las principales cabezas de las ONG, no sólo en Derechos Humanos, sino en una enorme cantidad de temas: en género, en medio ambiente, etc. Es decir, la idea es que no nos limitamos a formar gente para que vaya a trabajar sólo a tribunales o para que litigue.

E: ¿Considera que la formación de profesionales tiene que ir de la mano con la realidad, con las necesidades del país?

MP: Yo creo que el país necesita de todo, y que restarle un poco de profesionales al litigio o al Poder Judicial y hacer que se vuelquen a las otras posibilidades de ejercicio del derecho no va en contra de las necesidades del país. Por el contrario, creo que enriquece ciertas visiones que tal vez el país no tenía tan armadas. Por otra parte, si nos ponemos a analizar las necesidades del país, tal vez lleguemos a la conclusión de que tenemos más abogados de los necesarios. También tengo mi opinión sobre el nivel de excelencia de la facultad, y realmente considero que tiene un nivel de producción de excelencia, son los abogados más exitosos de Buenos Aires. Nosotros formamos acá a los profesionales, a los mejores abogados, a los mejores graduados. Pero al mismo tiempo, hay una gran cantidad de gente en la carrera que se mantiene en los términos medios de rendimiento, que también es formada por la facultad. Y en un tercer nivel, está el estudiante crónico que se desterró de la facultad. Esto no fue por mérito de mi gestión, sino que es fruto del trabajo acumulado desde que entró en vigencia el programa de regularización de la facultad. Ese programa exige que haya un determinado número de materias aprobadas y que no puedas tener más que un número máximo de reprobados. Con ese programa la facultad intentó terminar con el estudiante crónico y realmente, lo acotó muchísimo. Sobre este tema puedo contar una anécdota de mis tiempos de Vicedecana: "Una de mis funciones era, después que se chequeaban todas las materias de los alumnos, solicitar la expedición del diploma. Y una vez me encontré con un estudiante que tenía tantos bochazos -incluso había sido desaprobado en uno de mis cursos- que su promedio general de la carrera, era inferior a cuatro. Pero en algún momento, había logrado obtener un cuatro en cada materia. En este caso, me preocupaba firmar el diploma para alguien que no llegaba a un cuatro de promedio; el entonces Decano, Dr. Alterini, no estuvo

Yo creo que el país necesita de todo, y que restarle un poco de profesionales al litigio o al Poder Judicial y hacer que se vuelquen a las otras posibilidades de ejercicio del derecho no va en contra de las necesidades del país. Por el contrario, creo que enriquece ciertas visiones que tal vez el país no tenía tan armadas.

de acuerdo porque si bien entendía mi preocupación por el caso, argumentó lo que yo ya sabía, que la ley vigente en ese momento establecía que, si el estudiante había aprobado cada materia con cuatro, había que otorgarle su diploma". Ahora bien, ese tipo de estudiante ya no está en la facultad. No sabemos si se trata de un personaje frustrado que alguna vez quiso ser abogado y ahora vaga por la ciudad, pero sí sabemos que acá no está. En síntesis, el colectivo de los estudiantes crónicos se redujo, y el de los excelsos, creció. Y lo que nosotros estamos intentando, por lo menos lo que yo intenté durante ocho años, es que el nivel de los estudiantes de rendimiento medio suba lo más alto posible. Que la gente mire las oportunidades que la facultad da y diga: "Ay, qué bueno poder hacer un semestre afuera. ¿Cuánto necesito? Necesito un siete de promedio: tengo que lograr sacarme siete." Y entonces, trabaja para sacarse un siete. Y algún día, se postula y se va a estudiar afuera. Se trata de darle alicientes, incentivos a la gente para que quiera estudiar más.

E: En relación al ejercicio de la docencia ¿considera que es un requisito ineludible incursionar en la Carrera Docente?

MP: Es algo raro para mí contestar eso, por dos motivos. En primer lugar porque yo tengo un título docente, yo soy de la vieja y extinguida raza de maestras normales. Yo me recibí en el Normal de Lenguas Vivas, así que yo tengo un título de maestra que se acabó conmigo, el año que yo terminé el Magisterio, se acabó el magisterio de cinco años. Pero era una escuela normal donde todo el tiempo se nos estaba diciendo: "Usted va a ser maestra, así que párese bien", "Usted va a ser maestra, aprenda a hacer un círculo sin compás", "Usted va a ser maestra, tiene que hablar bien". Lo que quiero decir es que uno tenía cinco años para tratar de ser maestra y aparte, era una escuela chica, entonces uno tenía mucha práctica de la enseñanza, así que yo tenía idea de lo que era enseñar. Y además, hice la carrera docente, no la terminé, me faltaron un par de materias que no pude terminar porque estaba embarazada de mi hija menor y después de eso, creo que me presenté a concurso porque vino la democracia y nos pudimos presentar a concurso para ser profesores regulares. Pero yo hice la carrera docente, debo haberla hecho en un setenta y cinco, ochenta por ciento. Pero además venía con mi propio *background*, en mis primeras clases como ayudante usaba el libro de didáctica de los últimos años, de didáctica especial, porque era el que me ayudaba a saber cómo ponías el ejercicio de aplicación y todo lo demás.

E: Consideramos que, gracias a estos módulos de formación docente, uno realmente aprende, se beneficia y puede dar más al alumno. ¿Comparte esta idea?

MP: Yo comparto mucho, siempre digo a mí me tocó hacer estos cursos acá en la Facultad, después gané un puesto por concurso en la Administración, en la época de Menem y había que ir al Instituto Nacional de la Administración Pública y hacer cursos. Confieso que uno es docente, a mí se me para alguien delante y yo le pongo buena onda, siempre tengo una actitud de buena

disposición para encontrar algo positivo en lo que me digan, que me resulte útil. Y me parece que esa es una gran posibilidad, porque lo cierto es que todos necesitamos siempre alguien que nos dé una ayuda en algún campo para hacerlo mejor. Porque no está dicho que dominar científica o profesionalmente el ámbito de una materia nos transforme en buenos profesores.

E: En el año 2015 se aprobó el nuevo plan de la Carrera de Calígrafo Público, advertimos que se hizo mucho por esta carrera, y gracias a ello hay un crecimiento muy grande de alumnado de la misma. ¿Qué fue lo que la motivó a llevar a cabo esta mejora y a darle esta importancia a la carrera de los Calígrafos?

MP: La realidad es que la Facultad tiene una carrera que se lleva todo puesto que es Derecho. Después tiene Traductorado, la carrera de Calígrafo y el Profesorado, pero convengamos que el Profesorado y también lo hace Traductorado, comparten mucha gente con la carrera de Abogacía. El profesorado es una carrera de abogacía, para que puedas dar clases de Derecho. Lo cierto es que Calígrafo y Traductorado estaban con planes desde la “noche de los tiempos” y nadie se ocupaba, y bueno pedimos y sacamos los insumos de la propia carrera, de los cursantes, de los profesores; de los directivos de la carrera y así se fue elaborando un plan y lo cierto es que los últimos años duplicamos la cantidad de alumnos.

E: En realidad, sabemos que se cuaduplicó.

MP: Sí, y esto es importante. Yo, si me hubieran dejado, hubiera dicho que en realidad el Calígrafo no es una carrera de Calígrafo sino prácticamente la carrera de Perito Judicial, porque están más cercanos al Perito Judicial que al calígrafo. Uno dice calígrafo y la gente cree que ustedes son los especialistas en hacer letras bonitas o en solamente decir si una firma es original o no lo es, y la realidad es que son muchas más cosas las que se hacen ahí adentro. Por eso, me parece que están más cercanos al peritaje o a ser Perito Judicial o el que sabe manejar los elementos para poder asistirle al Juez en una cantidad de cosas que solamente ser “Calígrafo”, pero bueno yo respeto, yo no tengo esa carrera y hay que respetar las decisiones que se adopten en la carrera. Sin embargo, creo que fue importante hacer eso.

E: Durante sus dos períodos como Decana, ¿hubo algún proyecto que le haya quedado pendiente de realizar?

MP: Un montón de cosas. Por ejemplo, la total digitalización de la facultad. Yo pensé que iba a dejar la facultad con el campus virtual funcionando, pero bueno, en ese aspecto los escollos somos nosotros mismos, hay toda una generación que no maneja la cuestión digital y que si no se lo maneja la secretaria no lo hace, y entonces claro, no puedes tener un campus. Para mí era una belleza pensar que después de quedarse insomne un sábado, a las tres de la mañana, se pueda terminar con la corrección de los parciales, cargar todas las notas y listo. A la mañana siguiente,

levantarse y que ya está todo en el campus virtual. Hay más cosas, pero esa es una que yo dije que lo íbamos a hacer antes de irnos y no lo pudimos hacer.

E: Igualmente funciona muy bien el campus, por ejemplo en cuanto a la Diplomatura de Migrantes.

MP: Esas Diplomaturas están bien hechas, eso es mérito de Diana Español que es quien se ocupó.

E: Finalmente ¿qué consejos le daría a un abogado recién recibido que incursiona en la docencia?

MP: La docencia para mí es una actividad que expresa un poder muy importante y hay que ser sumamente responsable de ese poder. El profesor es el encargado de transmitir cosas. Yo no digo que tengamos un auditorio que nos crea ciegamente lo que decimos, pero uno tiene que saber que: “la docencia es un instrumento poderoso” porque cuando alguien cree en lo que uno le está contando, es como que se deja manejar o guiar por el otro. Y entonces, si uno enseña mal, si uno enseña cosas que no son ciertas, si uno no es coherente entre lo que dice y lo que hace, no está bien. Por el otro lado, yo sí creo que la docencia es una actividad de alta exposición. El estudiante es siempre el crítico más importante que tiene el profesor, no es profesor de la materia, pero es el que te puede decir, “este docente sabe” o “este docente no sabe” y eso es algo que está en nosotros mismos; vamos a un curso al que nunca fuimos en la vida, nos sentamos, escuchamos y enseguida juzgamos, “este sabe” o “este no sabe”, “este es un improvisado”, etc. Y la verdad es que uno no podría estar sentado en una mesa de concurso porque esa materia no la sabe, pero todos sabemos exactamente qué es lo que pasa con el señor o la señora que tiene enfrente. Entonces, creo que el estudiante es un elemento que el docente tiene que evaluar muy especialmente. Le tengo muchísimo respeto a la actividad docente, me acuerdo de épocas en las que mis hijas eran chicas y como no tenía con quién dejarlas he venido a la facultad a dar clase con alguna de ellas. Y la verdad es que hasta que fui Decana tenía la idea de hacer mi currículum diciendo quiénes fueron mis alumnos. Y el día que asumí, no pude hacerlo porque el tiempo de la presentación era muy breve, pero alguien en “off” contaba mi currículum y pude poner una frasecita que decía: “Ha contribuido a la formación de hombres y mujeres que hoy descuellan en tal cosa y tal otra...”, y lo digo con mucho orgullo. Para mí tener como amigos a antiguos estudiantes míos, andar por la calle y que la gente me salude es un gran orgullo.

La docencia para mí es una actividad que expresa un poder muy importante y hay que ser sumamente responsable de ese poder. El profesor es el encargado de transmitir cosas. Yo no digo que tengamos un auditorio que nos crea ciegamente lo que decimos, pero uno tiene que saber que: “la docencia es un instrumento poderoso”.

E: La profesión es un crecimiento continuo, nunca se termina la capacitación propia, más allá de la edad que se tenga.

MP: Estoy convencida de eso.

E: Muchas gracias por su tiempo, su disposición y su generosidad.

MP: Muchas gracias a ustedes.

Entrevista a Pablo Buchbinder

Pablo Buchbinder, Historiador y Director del Programa de Historia y Memoria de la UBA, además de Profesor en la Facultad de Filosofía y Letras, nos recibió con gran hospitalidad. Quisimos conversar con él sobre el Movimiento Reformista de Córdoba, su historia y su actualidad, y también sobre los actuales y futuros desafíos para las universidades en general y para nuestra UBA en particular.



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.



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.

E. ¿Qué diferencias existen entre el reformismo universitario de las primeras décadas del siglo XX y lo que se interpreta hoy como “reformismo”?

El reformismo constituye un elemento central en la identidad política de los universitarios argentinos. Desde el punto de vista histórico, el problema central es que el reformismo adquirió connotaciones nuevas en cada momento histórico. Es decir, no es lo mismo ser reformista en 1918, que en los años 30, que en el 45 o en la década del 60, etcétera. Las tradiciones políticas se construyen así, van apropiándose de nuevos motivos a lo largo del tiempo. Desde una perspectiva historiográfica, uno de los problemas que uno puede ver en gran parte de la reflexión escrita sobre la reforma es que se han dejado de lado las dimensiones más específicamente universitarias, sobre todo -si uno lo piensa desde la perspectiva del movimiento estudiantil- las dimensiones que podríamos denominar “corporativas”. Durante las décadas del 1940 y 1950, por ejemplo, se fusionaron muy estrechamente las cuestiones políticas con las específicamente estudiantiles. Y esa relación en el período previo había sido distinta.

En un primer momento, la reforma se construye alrededor de una condensación de eventos políticos extremadamente significativos, como la democratización que vivió la Argentina desde 1912, y eventos tales como el fin de la Primera Guerra Mundial y la Revolución Rusa. Yo creo que la fuerza de esos eventos ha condicionado mucho otras lecturas y ha eclipsado también la problemática universitaria, que en un episodio como el de la reforma es imposible de soslayar.

E. Es de suponer que hubo miradas distintas sobre qué hacer con la universidad, ¿no habrá sido tan homogéneo el movimiento reformista? ¿No es así?

Claro, pero todo depende de la perspectiva desde la que uno lo mira. Si vos analizás los años 60, existía un arco enorme de agrupaciones políticas estudiantiles que se denominaban a sí mismas como reformistas, desde las relacionadas con el Partido Comunista, con las distintas vertientes del socialismo, hasta el radicalismo, quizás el peronismo fue más renuente a identificarse con la tradición reformista (al menos si uno lo mira desde el siglo XX). Incluso durante los años 30 algunos cuentan que los reformistas se dividieron entre sectores durante la Guerra Civil Española: algunos apoyaban la República, y otros eran mucho más renuentes. Pero uno podría decir, ¿qué es lo que ellos reconocen de su defensa de la tradición universitaria? La autonomía, obviamente, el co-gobierno, que son elementos que se fueron construyendo históricamente. Porque la autonomía no tuvo el mismo peso en los años 20, que el que tuvo en los años 40 y 50, ya que la universidad se manejaba con cierto grado de autonomía ya en épocas previas a la reforma. Estos son elementos que no se conocen tan bien.

E. ¿O sea que la cuestión de la autonomía surge sobre todo cuando deja de tener autonomía la universidad? Porque cuando nosotros leemos el manifiesto no vemos que en ese documento haya realmente una reivindicación de la autonomía.

Cuando uno mira con detenimiento los documentos eso aparece. Después hay otro problema también y es que la reforma es un fenómeno latinoamericano, no solamente argentino, y ahí las connotaciones son distintas. Cuando uno mira el ejemplo peruano o el cubano, que se toman siempre como los dos grandes casos de expansión en América Latina, ahí la autonomía adquiere otros sentidos porque las coyunturas políticas son muy distintas y a diferencia de la Argentina los gobiernos se oponen a los cambios universitarios y son hostiles en general a la comunidad universitaria. Pero ahí me parece que hay otro problema también, y es que la autonomía pasó a ser un problema central en la Argentina a partir de los años cuarenta justamente porque la universidad perdió entonces su autonomía. Ahí

La autonomía pasó a ser un problema central en la Argentina a partir de los años cuarenta justamente porque la universidad perdió entonces su autonomía.

sucede una cuestión paradójica, mal que nos pesen, algunos de esos principios que hoy asociamos a la reforma están más vinculados a la experiencia de 1955 que a las del 18.

E. ¿Se puede pensar en un desfase entre un discurso antiimperialista, americanista, con una lectura de mucho compromiso con la realidad y la coyuntura propio del año 18 con un programa universitario que después tiene que ver con reformar aspectos puntuales de la universidad (cogobierno, autonomía, cátedras libres)? ¿No se quedan cortas esas propuestas concretas en el marco de un planteo más macropolítico?

Bueno, toda la cuestión del americanismo, por ejemplo, está muy ligada al problema de la Primera Guerra Mundial, que hunde a toda una generación en el descrédito por haber llevado al mundo a una catástrofe. Y en ese sentido la reforma está conducida por un grupo de intelectuales, como Deodoro Roca, muy comprometidos con esa cuestión. Ahora, cuando vos querés comprender la reforma también tenés que entender una serie de reclamos específicos que vienen por parte del movimiento estudiantil. ¿Y qué es lo que reclaman los estudiantes? Los estudiantes reclaman por las arbitrariedades en los exámenes, por las condiciones de regularidad... En Córdoba, si uno mira la *Gaceta Universitaria*, hay una agenda que es claramente de crítica académica y que apunta hacia profesores que no pueden dar adecuadamente sus clases, que van con un libro y lo leen delante de sus alumnos, entre otras cosas.

E. ¿Cuáles eran las demandas centrales de la Reforma del 18?

Los reformistas tenían tres motivos centrales, una era la asistencia libre a clase, porque no tiene sentido que nosotros vayamos a escuchar profesores que no tienen nada para decir. La segunda era la "docencia libre", que después se reglamentó de una manera distinta en cada facultad y que se toma de la tradición alemana de los *Privatdozent*, la idea es que podés seguir el curso del profesor titular, pero también tenés derecho a tener opciones. Es decir, podés seguir otro curso para, de una manera también, delimitar el peso del profesor titular. Y la tercera era, obviamente, la intervención de los estudiantes en el cogobierno universitario que ya tenía un antecedente importante en América Latina, en el caso de Uruguay desde 1908. Entonces, la historiografía tradicional en los últimos años ha puesto mucho énfasis tradicionalmente en las cuestiones más generales, como el americanismo, cómo la democratización de la Argentina incide en la Reforma, y hemos puesto en segundo plano toda la agenda académica del reformismo. Porque Deodoro Roca, Julio V. González o Gabriel del Mazo tienen un proyecto muy sustantivo de transformación de la universidad que apunta esencialmente a cuestionar el papel de la universidad profesionalista y pensar una universidad mucho más comprometida con la vida cultural, mucho más comprometida con la vida científica. Pero me parece que ese proyecto tiene más limitaciones para poder encarnar en la vida universitaria: el que finalmente triunfa es el que tiene que ver con la incidencia estudiantil, que es bastante más fuerte que lo que en general se ha asumido, y que fue relativamente exitosa hasta el golpe de 1943.

Los reformistas tenían tres motivos centrales, una era la asistencia libre a clase, la segunda era la "docencia libre" y la tercera era, obviamente, la intervención de los estudiantes en el cogobierno universitario.

E. ¿Se puede considerar la Reforma del 18 dentro de un marco más amplio de disputa por qué sector forma a la *elite* política argentina, entre un sector laico, políticamente liberal y otro de espíritu más tradicional y clerical?

Yo creo que la cuestión clericalismo-anticlericalismo es una clave de lectura de la historia cordobesa. Córdoba tiene esa paradoja porque es la capital del clericalismo y del anticlericalismo también. Porque si vos te ponés a pensar en la tesis de Ramón Cárcano sobre la igualdad (*De los*

hijos adulterinos, incestuosos y sacrílegos) viene de Córdoba, de donde también proviene buena parte del elenco liberal que secularizó la Argentina en la década de 1880. Roca es tucumano, pero desde el punto de vista de su sociabilidad, sus lazos familiares, su vínculo con Córdoba también son fundamentales. De allí vienen, entre otros, Juárez Celman y Figueroa Alcorta. Creo que uno podría relativizar un poco qué es lo que pasa en el funcionamiento concreto de lo que es la universidad, porque vos podés construir una universidad mediocre sin necesidad de ser clerical. El cuestionamiento a la mediocridad de la vida universitaria fue fundamental entre los reformistas e iba más allá del tema del clericalismo o la influencia de la Iglesia.

Creo que en la lectura de la reforma en clave fundamentalmente anticlerical ha incidido de manera fundamental el famoso discurso de Juan B. Justo en la Cámara de Diputados en el momento más álgido de la Reforma en el que plantea que en Córdoba se enseñan “los derechos del señor para con los siervos”: Se trata de una fuerte denuncia de lo que, desde su perspectiva, había hecho la iglesia con la universidad. Creo que ahí hay una cuestión que está exagerada. En realidad, es sobre todo después de los años 30 que la Iglesia Católica pasa a ser central como actor político en la vida institucional de la Argentina. Si uno lo mira desde la Facultad de Derecho de la UBA, me parece que eso puede distorsionar un poco también la mirada, porque en líneas generales ha sido la facultad más conservadora: es donde la polarización política se sintió más fuertemente. Pero la oposición a la reforma no estaba limitada a los católicos. Había sectores nacionalistas, conservadores, algunos de ellos, pero no todos con una fuerte impronta católica que vieron en la Reforma un proceso de alteración de jerarquías que percibían como naturales y que tenían que regir en la universidad. Eso genera una postura muy crítica de los sectores más conservadores hacia el Reformismo. Pero son procesos de finales de los 20 y sobre todo de los 30. Pero también hay que tener en cuenta que, a lo largo de las décadas del 30 y del 40, por lo menos desde el profesorado, muchos actores que participaron de la experiencia reformista se empiezan a volver cada vez más críticos de esa misma Universidad que habían construido. Y el peronismo retomó mucho esa crítica hecha por los propios reformistas, que se fundaban en abusos de las organizaciones estudiantiles que negociaban exámenes a cambio de votos en los Consejos Directivos para apoyar determinados candidatos a profesores....

A lo largo de las décadas del 30 y del 40, por lo menos desde el profesorado, muchos actores que participaron de la experiencia reformista se empiezan a volver cada vez más críticos de esa misma Universidad que habían construido.

E. Hubo un gran escándalo en la Facultad de Medicina.

Exactamente. Osvaldo Loudet, que había sido el primer presidente de la Federación Universitaria (FUA), en 1943, como vicedecano de esa facultad, denunció ese tipo de negociaciones que hacían los estudiantes, hubo una investigación, se abrió un sumario en el Consejo Superior, que nunca llegó a nada, pero minó el gran prestigio del sistema público universitario. Esas críticas, que ya venían del reformismo, las retoma luego el peronismo en la construcción de un sistema universitario distinto.

E. ¿Cómo recibe la UBA a la reforma del 18?

La UBA había tenido una reforma de estatutos en 1906, producto de una serie de conflictos previos: 1903-1904 en Derecho, 1905 en Medicina. Hasta entonces regían estatutos que eran muy similares en Córdoba y en Buenos Aires y que habían surgido, en realidad reacomodándose, de la sanción de la Ley de Avellaneda de 1885. Una de las características centrales de dichos estatutos era el carácter vitalicio de los consejeros, de los miembros de los Consejos Académicos que gobiernan la facultad, el centro de la vida universitaria, y otro era el carácter de autoreclutamiento, es decir, son ellos mismos los que designan a quienes los reemplazan. Eso cambió en Buenos Aires en 1906. Se establece entonces la renovación periódica, de ahí en más en

Buenos Aires los conflictos se amortiguan, y eso no pasa en Córdoba, cuyo estatuto en 1918 no era muy diferente al que existía en la década de 1880.

El problema acá es el papel que juega la universidad en Córdoba, que, de alguna manera, es lo que le queda a la Argentina de sociedad estamental. Vos podés ser una persona limitada desde el punto de vista intelectual, pero tenés el título universitario y te permite acceder al empleo público, obviamente a la Magistratura, la clase política. Eso es así en general en la Argentina, pero en Córdoba mucho más. El famoso trabajo de Juan Carlos Agulla "Eclipse de una aristocracia", cuenta precisamente eso: cualquier reforma de la estructura del poder de la sociedad cordobesa tenía que ser necesariamente una reforma universitaria.

En función de eso, vos ves la crítica de Deodoro Roca, que planteaba: "Nosotros queremos terminar con la universidad doctoral", "tenemos que terminar con la fábrica de títulos" y lo que pasa es que eso lo que no tiene en términos de correlato es un actor social de peso que acompañe esa idea porque la sociedad argentina construye sus mecanismos de movilidad social, en gran medida, a partir del título profesional. Muchas de estas cosas son parte de la herencia de la sociedad estamental colonial que te permitía el acceso a la burocracia civil o burocracia eclesiástica, pero sobre todo a partir de la reforma de fines del siglo XVIII, fundamentalmente a partir de los títulos. Otra es que es una sociedad marginal del imperio español, una sociedad que no genera riqueza. ¿Qué es lo que a vos te permite ingresar a las élites acá? Bueno, es básicamente la *elite*, la burocracia, el comercio, pero fundamentalmente es la burocracia civil, la burocracia militar o la burocracia eclesiástica.

El problema acá es el papel que juega la universidad en Córdoba, que, de alguna manera, es lo que le queda a la Argentina de sociedad estamental. Vos podés ser una persona limitada desde el punto de vista intelectual, pero tenés el título universitario y te permite acceder al empleo público, obviamente a la Magistratura, la clase política.

E. ¿La universidad profesionalista en la que los estudiantes van a buscar un título para ingresar en la burocracia civil se da desde sus inicios?

Sí, se da desde muy temprano, desde mediados del siglo XIX claramente. Entonces, esta es una sociedad en la cual los mecanismos de movilidad social están asociados, vinculados a los títulos. Están muy asociados también a ese proceso mediante el cual el Estado certifica a través de la universidad la aptitud de un individuo para el ejercicio de la profesión liberal.

Podés ver el caso de la Facultad de Derecho, por ejemplo. Allí había muchos sectores que querían transformarla desde en una fábrica de abogados a una facultad de juristas, analistas de la vida política, cientistas políticos. Pero es un proyecto que tiene muchos problemas también para desarrollarse, justamente, por la falta de interés de quienes estudian en la facultad. Por ejemplo, ¿cuáles eran los temas que elegían los futuros abogados a la hora de hacer una tesis?

Podés ver el caso de la Facultad de Derecho, por ejemplo. Allí había muchos sectores que querían transformarla desde en una fábrica de abogados a una facultad de juristas, analistas de la vida política, cientistas políticos. Pero es un proyecto que tiene muchos problemas también para desarrollarse, justamente, por la falta de interés de quienes estudian en la facultad.

E. ¿Temas políticos?

No, justamente: ni la intervención federal, ni el sufragio que son temas centrales de la vida política durante esos años; el ochenta y pico por ciento de las tesis son sobre cuestiones como quiebras, sobre el derecho del hijo natural a heredar, es decir, es aquello que tiene que ver con el ejercicio profesional más concreto. Los títulos pueden leerse en *Bibliografía Doctoral de la Universidad de Buenos Aires*, de Marcial Candiotti.

E. ¿Cuál es su opinión sobre la llamada “década de oro” (período entre 1958 y 1966).

Yo creo que los trabajos historiográficos de los últimos años han cuestionado bastante esa idea. Fue una “década de oro” para algunos espacios de la universidad. Una situación inédita por el peso que tuvo la práctica de la ciencia. Pero ese era un fenómeno de Exactas, algunas carreras de Filosofía y Letras, de Sociología, sobre todo, asociada con con la figura de Gino Germani.

E. ¿Es después de los años 60 que la universidad pública argentina deja de formar a las elites?

Hasta las primeras décadas del siglo XX había una relación bastante directa entre formación de elites y universidad, pero cuando dejó de serlo, ya los procesos de formación de elites pasaron por otros mecanismos. Aparte ya hay un actor nuevo, que son las universidades privadas. Y no podés entender el crecimiento de las universidades privadas sin el proceso de masificación de las públicas, que también hace que muchos sectores de las elites empiecen a optar por ir a la universidad privada para no tener que convivir en el ámbito de masas de la universidad pública. Uno no puede entender a la universidad privada sin que exista también un mercado donde hay quienes están en condiciones de afrontar este tipo de arancel.

E. Llegamos a 2018, ¿cómo vivís esta celebración de los 100 años de este proceso, ya pasados los meses de más actividad conmemorativa?

Uno tendría que dividirlo en dos cuestiones: por un lado, desde lo historiográfico ha dado lugar a algunos estudios, algunos encuentros y jornadas más o menos interesantes, aunque no muchos. Y también ha sido un pretexto para poder poner en debate cuestiones más generales de la vida universitaria. En relación a eso, a los debates yo no les he encontrado gran interés, ningún parecido a una discusión, ni a grandes debates. Y lo que me ha parecido también, y es una opinión personal, es que esto ha terminado muchas veces en declaraciones de principios que no están mal, que están muy condicionadas también por la coyuntura política argentina y latinoamericana. Muy reactiva y defensiva en el sentido de afirmar la idea de que la educación superior es un derecho, que se ha reafirmado en la Declaración de Cartagena y se ha vuelto a reafirmar aquí. Me parece que no se ha avanzado mucho más allá de eso.

A mí, personalmente, me hubiera gustado una discusión mayor acerca de las características que tiene el sistema universitario, los problemas estructurales que atraviesa. Yo todavía no encuentro discusiones muy sustantivas, exactamente, de los problemas actuales del sistema universitario. Más allá de esta cuestión de afirmar la cuestión del derecho a la educación superior, que en líneas generales yo estoy de acuerdo, pero me gustaría que se discutieran además otro tipo de cuestiones, que yo creo que no están en debate hoy. En fin, es una opinión muy personal.

E. ¿Se puede pensar que esa cristalización, digamos, de consignas también tiene que ver con no querer debatir la universidad actual y sus problemas?

Creo que hay varias cuestiones importantes. En Argentina las tasas de escolarización superior, van más allá del 50%. Nuestras tasas de escolarización universitarias no están muy lejos de las de los países desarrollados. En este sentido, la política de los últimos años ha tendido en líneas generales

a reforzar esto con distinto tipo de medidas. Ahora cuando vos te pones a ver después otras dimensiones del sistema, ves que hay altísimas tasas de deserción y que los estudiantes demoran un tiempo mucho mayor que el teórico para recibirse.

Cuando vos te pones a ver después otras dimensiones del sistema, ves que hay altísimas tasas de deserción y que los estudiantes demoran un tiempo mucho mayor que el teórico para recibirse.

Y después existe una cierta cantidad de características que tendrían que llamar la atención. El alto porcentaje de profesores con dedicación simple, por ejemplo. El alto porcentaje de profesores que no terminaron su formación de posgrado. Y además, la otra cuestión es que hay una alta heterogeneidad dentro del sistema universitario ¿no?, No puedes obviar esa característica en la UBA misma. Hay muchas diferencias internas y también si analizamos el sistema universitario en términos más amplios, que vemos que está lleno de desfases. Creo que estos problemas se han discutido poco.

E. ¿Te referís a la CRES (Conferencia Regional de Educación Superior)?

Yo no participe en ese encuentro, sino en uno previo en Ecuador, que fue preparatorio de la CRES. Pero digo, cuando vos pensás en el caso argentino, necesitas poner en los ejes de la discusión otro tipo de cuestiones como estas que acabo de mencionar.

Son esos los que se me ocurren ahora, me imagino que hay más temáticas universitarias que podríamos subrayar, digamos, yo no soy especialista, pero seguramente hay otras.

E. ¿Y cuál podría ser el ámbito o el sector o el lugar de donde podría surgir un debate de este tipo? Y quién puede, digo, en 1918 lo instalaron los estudiantes ¿qué actor podría instalar (o ayudarnos a instalar) uno?

Yo creo que hay una cuestión interesante cuando uno compara a la Argentina con otros países. En Chile, por ejemplo, la discusión pública acerca del sistema universitario es central. Hay un debate instalado en la agenda pública respecto de la gratuidad de la educación universitaria. Yo creo que, en gran medida, el tema de que en la Argentina la universidad sea gratuita y tenga ingreso irrestricto la ha sacado un poco del debate público, ¿no? Cuando vos le decís a la familia que una parte de su presupuesto lo va a tener que dedicar a enviar a sus hijos a la universidad, instalas un debate sobre el tema universitario. Además se termina reclamando otro tipo de cosas: ¿de dónde sale la plata para pagar todo esto?, ¿viste el profesor que tengo delante?

Cuando escuchás los reclamos de los dirigentes estudiantiles chilenos, obviamente reclaman la gratuidad, pero también ponen el tema de la calidad en la agenda.

E. Por último, quisiéramos que nos cuentes un poco qué haces en la UBA, para que nuestros estudiantes también y nuestros lectores sepan también de qué se trata, ¿qué es el programa de Historia y Memoria?

Además de ser profesor en la Facultad de Ciencias Sociales, en Filosofía y Letras y en el CBC, dirijo el programa *Historia y Memoria*, que es un programa que la UBA creó en el año 2011 para realizar una serie de actividades con motivo del bicentenario, que se cumple en el 2021. Esas actividades son de distinto tipo: organizamos una serie de eventos conmemorativos de distintos acontecimientos, hicimos uno por la Noche de los Bastones Largos, organizamos el de la Reforma, en general, interactuamos con otros actores de la universidad. Ahora estamos organizando uno por los 40 años de la Revista clandestina de los estudiantes del Nacional Buenos Aires, *Los Aristócratas del Saber*.

El programa ha llamado a concurso para adjudicar una serie de subsidios de investigación dirigidos específicamente a temáticas vinculadas con la historia de la universidad, hemos diseñado unas líneas de trabajo, unas propuestas, esos proyectos se han desarrollado en un número cercano a 20, algunos ya concluidos. Deben finalizar en un libro que se publica a través de la colección de *Historia y Memoria* de EUDEBA, Además de los textos que son resultado de los proyectos del programa en la colección se publican texto sobre la Historia de la UBA desde temáticas muy diversas como las de género, en ese sentido hay un libro excelente, que escribió Maria Fernanda Lorenzo, sobre ese tema; un libro sobre los reformistas de Horacio Sanguinetti, un libro de Pedro Blois sobre la carrera y la profesión de sociólogo en Argentina, pero esto son sólo algunos y los más recientes; tenemos también otros en prensa esperando que, si la situación económica y financiera mejora, las podremos publicar. Estamos trabajando en el diseño de un museo de la universidad. La universidad no tiene un museo que tenga que ver con su historia así que estamos trabajando en eso. También en una historia de la UBA que debiera publicarse en 2021 con motivo del bicentenario, en varios tomos.

La idea es crear conocimiento sobre la historia de la UBA, difundirlo, tanto lo que tiene que ver con el ámbito académico como lo que tiene que ver con su difusión con el público en general.

E. Muchísimas gracias.

El Reformismo de Alfredo L. Palacios



Sonia R. Sivolani

Abogada (Universidad de Belgrano)
Especialista en Derecho de la Salud y Responsabilidad Médica e Institucional (Universidad de Buenos Aires)
Docente de la materia Contratos Civiles y Comerciales (Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires).

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivos desarrollar la visión reformista de Alfredo L. Palacios en cuanto a la educación universitaria, analizando los modelos universitarios vigentes y profundizando acerca de los antecedentes planteados por su maestro, Joaquín V. González.

Diversos intelectuales y políticos tuvieron participación en la conformación de las universidades argentinas de acuerdo al modelo impulsado por la Reforma de Córdoba de 1918. Entre ellos, es de indudable importancia el papel del Dr. Alfredo L. Palacios en las Universidades de Buenos Aires y La Plata, teniendo en cuenta que, si bien sus propuestas habían tenido antecedentes en años anteriores a la Reforma de 1918, su materialización aun se encontraba en vías de desarrollo. La actividad docente de Alfredo L. Palacios se desarrolló en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Nacional de La Plata. En la primera se desempeñó en primer lugar como profesor de Legislación Industrial en la Facultad de Ciencias Económicas en 1915 y creó la primera cátedra de Legislación del Trabajo en 1919. Fue designado Consejero de la Facultad de Derecho 1918 y luego Decano. En la Universidad Nacional de La Plata fue Decano de la Facultad de Ciencias Jurídicas (1922-1926) y luego Presidente de la misma casa de estudios entre 1941 y 1944.

Para comprender el ideario reformista, se tomaron en consideración obras tales como: "La Reforma Universitaria", del intelectual y político peruano Ezequiel Martínez Novoa, "Universidad, democracia y reforma" del político argentino Rubén Giustiniani y la docente Lorena Carbajal e "Historia Política de la Facultad de Derecho" de Horacio Sanguinetti.

Es pertinente además realizar un breve comparativo de los modelos universitarios mundiales, y su influencia en los postulados reformistas de Palacios, teniendo presentes las circunstancias históricas y políticas de la época. Para ello, se tomó en consideración la obra de Risieri Frondizi "La Universidad en un mundo de tensiones".

Respecto de la figura de Alfredo L. Palacios, se recurrió a la biografía realizada por Mario Salomone, así como a la obra biográfica de Alejandro Korn, autoría del profesor Carlos José Rocca.

Finalmente, se ahonda en el pensamiento reformista de Palacios, tomando en consideración sus postulados plasmados en "La Universidad Nueva", obra en la que profundiza sobre su experiencia docente en la Universidad Nacional de La Plata.

Introducción

Desde sus inicios en el siglo XVII hasta fines del siglo XIX, la universidad latinoamericana, y en el caso que nos ocupa, la argentina, se caracterizó por la preparación dogmática de profesionales en consonancia con los requerimientos de los órdenes sociales y políticos de cada época. El alumnado recibía pasivamente los conocimientos impartidos por el profesor, los cuales eran ajenos a toda actividad de investigación y acercamiento a la sociedad. Plantea Ezequiel Ramírez Novoa en su obra "La Reforma

Desde sus inicios en el siglo XVII hasta fines del siglo XIX, la universidad latinoamericana, y en el caso que nos ocupa, la argentina, se caracterizó por la preparación dogmática de profesionales en consonancia con los requerimientos de los órdenes sociales y políticos de cada época.

Universitaria" que "los reformistas consideraron que la Universidad debía cumplir una misión mucho más allá de los límites estrechos en los que se desenvolvía, dotándole al ser humano de las armas indispensables para hacer frente a nuevas condiciones de vida, sin regatearle el sentido humanístico, que debe imprimir a las juventudes. (...)"¹.

Dadas estas condiciones, surgieron personalidades disidentes con el método educativo y de formación profesional, que plantearon sus ideales con anterioridad a hechos que dieron lugar a la Reforma surgida en Córdoba en 1918, y propagada luego por toda Latinoamérica. Entre ellos se destacó Joaquín V. González, quien fuera político, historiador, masón, filósofo, jurista, literato, gobernador de su provincia natal, miembro de la Real Academia Española y de la Corte Permanente de Arbitraje de La Haya, así como educador en las Facultades de Derecho y Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, y primer Presidente de la Universidad Nacional de La Plata y creador del Instituto Superior del Profesorado en la ciudad de Buenos Aires.

Para representantes destacados del Reformismo, como Carlos Sánchez Viamonte, el antecedente directo de la reforma de Córdoba tuvo lugar con la creación de la Universidad de La Plata. (...) "Sus planes de enseñanza y los métodos adaptados acusaban un esfuerzo orientador que extendió su contagio en forma lenta pero definitiva, sobre la vida educacional del país; y que sirvió de

¹ Ramírez Novoa E., (1956) La Reforma Universitaria, Buenos Aires, Ediciones Atahualpa, pág. 38

fundamento, confesado o no, a la acción innovadora de los años 18 y 19, denominada la Reforma.”²

Alfredo L. Palacios, alumno de González, bregaba por el reformismo, siguiendo las modificaciones iniciadas por su maestro en la Universidad Nacional de La Plata, y basándose por contraposición en las características de las Universidades de Córdoba y de Buenos Aires, considerando a la primera “nacida en la colonia y de disciplina conventual, teniendo por base el dogma teológico”, mientras que la segunda “surgía con el pensamiento de la revolución, auspiciada por Rivadavia y respondió a las necesidades de un Estado democrático”, habiendo caído en un “profesionalismo sin ideal”³.

Antecedentes históricos de la Reforma: la visión de Joaquín V. González

Explica Rocca⁴ que “González advierte que, con el advenimiento de los llamados partidos políticos modernos y el avance de la técnica e industrialización, surgía la necesidad de remozar las dos Universidades existentes en el país para preparar la dirigencia ante los nuevos problemas sociales emergentes. Observa que las transformaciones que operarían en el país, con la incorporación de inmigrantes y la democratización de sus instituciones que seguiría con la incorporación de los partidos políticos a la vida cívica, creaban la necesidad de una nueva universidad que *“prepare al pueblo para la práctica de las instituciones que tengan en la conciencia social su fuente y fuerza vital”*.”⁵

Debido a estas argumentaciones, era necesaria una Universidad abierta a la comunidad, relacionada a la cultura, pensante, y alejada de los modelos herméticos y clasistas que habían predominado hasta ese entonces. Enumera el autor citado, que para estos fines Joaquín V. González concibió “la biblioteca pública, los museos, las escuelas de arte y los laboratorios experimentales, la participación estudiantil y el reconocimiento de sus Centros, la extensión universitaria, la libertad de cátedra y

Joaquín V. González concibió “la biblioteca pública, los museos, las escuelas de arte y los laboratorios experimentales, la participación estudiantil y el reconocimiento de sus Centros, la extensión universitaria, la libertad de cátedra y la clara delimitación de la función técnica profesional, de la investigación.

la clara delimitación de la función técnica profesional, de la investigación, temas que desarrolló con solvencia a partir de “La Revolución”, tesis del doctorado de 1885, obra citada como pionera de su

² Rocca C. J. (2001) Alejandro Korn y su entorno, La Plata, pág. 80

³ Extraído de : Palacios A. L., (1957) La Universidad Nueva – Desde la Reforma Universitaria hasta 1957, Buenos Aires, M. Gleizer Editor, pág. 101

⁴ Ingeniero y profesor de historia, presidente de la Universidad Popular Alejandro Korn, dentro de cuya obra se destacan las biografías de Juan B. Justo y Alejandro Korn.

⁵ Rocca C. J. (2001) Op. Cit., pág. 79

ideal educativo”⁶. González se proponía adecuar la Universidad de La Plata a las nuevas tendencias mundiales⁷ y a las nuevas necesidades culturales.

Palacios, discípulo de Joaquín V. González, explica en su obra el deseo de su maestro en cuanto a la unificación de las diversas facultades y organismos hasta entonces carentes de cohesión y hacer de todos ellos un “microcosmo”, un “organismo superior” que coordinara a sus diversos componentes. Amplía Palacios esta idea unificadora de González al manifestar que “hay una solidaridad indiscutible entre las diversas ramas del saber humano. En realidad, no hay más que una ciencia (...). La Universidad realiza la síntesis, que es trabajo superior”⁸ al que las facultades convergen.

Los modelos educativos universitarios de Europa y América

Para comprender la visión de Alfredo Palacios, cabe exponer previamente los diversos modelos educativos de Europa y América de más relevancia, además de la situación latinoamericana. Para ello, resulta de fundamental interés la obra de Risieri Frondizi⁹, quien ahonda en un análisis filosófico de la educación. Frondizi expresa en su obra “La Universidad en un mundo de tensiones” que “las universidades latinoamericanas han tenido como objetivo fundamental la formación de profesionales. La formación cultural es débil, la investigación científica ineficiente y la función social se ejerce de forma esporádica”¹⁰. Plantea el autor, que ello es así dado que en América Latina las universidades se crearon a imagen de la Universidad de Salamanca, atrasada por ese entonces y aún a la época de redacción de la obra, en comparación a los demás modelos europeos. Sus defectos radicaban en la falta de investigación científica, el formalismo y las estructuras obsoletas, problemas similares a los que se planteaban en nuestro país desde mucho antes de la Reforma de 1918.

Por otra parte, en Inglaterra y Alemania la situación era muy diferente. Frondizi distingue las universidades de estos países entre el modelo humanístico y el de investigación respectivamente. “Las universidades inglesas del tipo Oxbridge prestaron atención, hasta hace poco tiempo, a formar la personalidad del joven. Por ello predominaba la enseñanza humanística y se centraba en la vida en el college (...). En cambio, la universidad alemana es ante todo un centro de

⁶ Rocca C. J. (2001) Op. Cit., pág. 80

⁷ Tomando, por ejemplo, el modelo económico y práctico que seguían las Universidades estadounidenses para el caso de las ciencias agrónomas.

⁸ Palacios A. L., (1957) Op. Cit., pág. 105

⁹ Risieri Frondizi fue filósofo y antropólogo. Cursó sus estudios en las Universidades de Harvard y Michigan y obtuvo su doctorado en la Universidad Nacional Autónoma de México. Participó de la creación de las facultades de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán (1937) y en la Universidad Central de Venezuela. Fue Rector de la Universidad de Buenos Aires (1957-1962). Gran parte de su obra focaliza en la educación universitaria: El punto de partida del filosofar, ¿Qué son los valores?, Hacia la universidad nueva, La universidad y sus misiones, La Universidad en un mundo de tensiones. Misión de las Universidades en América Latina, Introducción a los problemas fundamentales del hombre.

¹⁰ Frondizi R., (1971) La Universidad en un mundo de tensiones, Buenos Aires, Eudeba, (2005), Capítulo IV “Misión Social”, pág. 165

investigación. Mientras que la británica, y en particular la inglesa, se esforzaban por moldear la personalidad según la imagen del gentleman, la universidad alemana adoptó una actitud eminentemente intelectual y subrayó la labor creadora”¹¹.

La visión de Palacios constituía un ensamble de los modelos británicos y alemanes, unificando la formación humanística con la tarea de investigación en un contexto de modernización en cuanto a los cambios sociales de la época. Esta misma visión había tenido Joaquín V. González, ya que según afirma Palacios, se propuso “formar el espíritu universitario (...) afectuoso, ilustrado, culto, caballeresco y animoso, capaz de transformarse en fuerza de acción en todos los campos de la actividad, y en fuente de trabajo productivo y selecto”¹², mediante el trabajo conjunto de alumnos ansiosos de saber y profesores científicas, en el marco de investigación y expansión social.

La visión de Palacios constituía un ensamble de los modelos británicos y alemanes, unificando la formación humanística con la tarea de investigación en un contexto de modernización en cuanto a los cambios sociales de la época.

Los postulados reformistas de Alfredo L. Palacios

La actividad docente de Alfredo L. Palacios se desarrolló en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Nacional de La Plata. En la primera se desempeñó en primer lugar como profesor de Legislación Industrial en la Facultad de Ciencias Económicas en 1915 y creó la primera cátedra de Legislación del Trabajo en 1919. Fue designado Consejero de la Facultad de Derecho 1918 y luego Decano. En la Universidad Nacional de La Plata fue Decano de la Facultad de Ciencias Jurídicas (1922-1926) y luego Presidente de la misma casa de estudios entre 1941 y 1944.

Uno de los basamentos de la reforma educativa universitaria que planteaba Palacios, consistía en la exaltación de la personalidad del alumno. Es por ello que su ideario coincidía con el de los estudiantes que habían participado de la Reforma en Córdoba, puesto que consideraba que “la participación de los estudiantes y egresados en la designación de las autoridades, la asistencia y la docencia libres habían cambiado la estructura universitaria en nuestro país. Ellas exaltaban la personalidad del alumno, porque le acostumbraban a reflexionar sobre sus propios problemas; ejercitaban su personalidad; permitían desarrollar con amplitud la función social de la Universidad.”¹³

Uno de los basamentos de la reforma educativa universitaria que planteaba Palacios, consistía en la exaltación de la personalidad del alumno.

¹¹ Ídem

¹² Palacios A. L., (1957) Op. Cit., pág. 110

¹³ Palacios A. L., (1957) Op. Cit., pág. 282

Se terminaba de esta manera con la mera transmisión de conocimientos para la finalidad única de formar profesionales, iniciando una nueva etapa de formación humanística y de creación científica.

Palacios estableció una serie de postulados como basamento de la reforma: renovación de métodos basados en observación y experimento, seguimiento de los problemas sociales, sugerencia de ideales, adaptación a las nuevas ideologías, apertura de la Universidad, como organismo expansivo y social e implantación de una cultura original.

En palabras del propio Palacios, la Reforma Universitaria de 1918 “constituye un movimiento original, democratizador de la enseñanza que carece de precedentes en el mundo.”¹⁴

La Universidad Nueva

En la obra que da origen al título del presente apartado, Palacios establece su visión de la Universidad en cuanto a institución de directo impacto social, ya no limitada a ser un arcaico lugar de encuentro donde alumnos recibían conocimientos de manera tradicional y pasiva por parte del docente. La misión universitaria trasciende el conocimiento teórico para influir directamente en la sociedad de manera presente y futura, siendo la mejor dotada para direccionar valores y “estructurar orgánicamente la generación de un nuevo mundo”¹⁵.

La finalidad de la Universidad ya no es la provisión de profesionales y políticos sino la formación del estudiante como persona. Palacios insiste en esta formación espiritual y ética al pautar la necesidad de infundir en el alumno el sentimiento de dignidad y el concepto de la elevada misión con que lo reviste su condición de universitario (...)¹⁶.

La finalidad de la Universidad ya no es la provisión de profesionales y políticos sino la formación del estudiante como persona. Palacios insiste en esta formación espiritual y ética al pautar la necesidad de infundir en el alumno el sentimiento de dignidad y el concepto de la elevada misión con que lo reviste su condición de universitario.

El profesional debe alcanzar un crecimiento personal cada vez más elevado. “La Universidad debe hacer técnicos cada vez más sabios pero cada vez más hombres, para lo cual es necesario que “el foso de armonización común” consista en una síntesis orgánica y coherente de principios éticos y normas objetivas que contenga la esencia ecuménica de la cultura, orientada hacia fines solidarios, creadores y constructivos.”¹⁷

¹⁴ Palacios A. L., (1957) Op. Cit., pág. 27

¹⁵ Palacios A. L., (1957) Op. Cit., pág. 35

¹⁶ Palacios A. L., (1957) Op. Cit., pág. 34

¹⁷ Idem

Destaca la importancia de la juventud y sus ideales, al punto de expresar que “sin la colaboración conciente y voluntaria de la juventud, la Universidad realizaría una labor deficiente, pero no puede existir colaboración sin libertad de determinarse en el alma juvenil.”¹⁸

El taller de trabajo

Palacios postulaba que el aula debía ser sustituida por el “taller de trabajo” que diera lugar a la investigación, el análisis y la experimentación por parte de los alumnos y bajo la dirección del docente. En este ámbito, los educandos podrían ejercitar su inteligencia y, a la vez, adquirir conocimientos. En este sentido, Palacios cita al intelectual inglés Bertrand Russell, quien afirma que “la educación debe aspirar a hacer a los jóvenes aptos para pensar y no a hacerlos pensar lo que piensan los maestros.”¹⁹

Mario Salomone, en su obra “Alfredo L. Palacios²⁰” expresa que Palacios “introdujo una profunda renovación en los métodos desterrando el lugar común y el verbalismo, haciendo que en la formación del conocimiento tuvieran parte preponderante la observación de la realidad y la misma experimentación. Para ello dispuso que fueran organizadas clases prácticas y de laboratorio a fin de sustituir lecciones *ex cátedra* por talleres de trabajo, propendiendo a la participación activa de los estudiantes”²¹. Estas clases tenían como antecedente los centros de investigación personal creados en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires por iniciativa del Dr. Antonio Dellepiane²² en el año 1909.

A su vez, Giustiniani y Carbajal, en “Universidad, democracia y reforma”²³, citan la obra “Mensaje a la Juventud” del propio Palacios, en la cual éste expresa la necesidad de una “renovación de métodos en el sentido de que éstos se basaran en la observación y el experimento, impidiendo el cultivo de la vulgaridad, la glorificación del lugar común y el verbalismo. El aula debía ser sustituida por el taller de trabajo donde se formaran los espíritus libres en perpetua inquietud. El alumno militante con el anhelo de analizarlo todo. El maestro con espíritu avizor, orientando la actividad del alumno”²⁴. Palacios consideraba inútil la clase exclusivamente oral, que no se complementara con investigaciones, tanto por parte del alumno como del profesor. Para ello, ve en la Universidad alemana el modelo inspirador para no copiarlo, sino adaptarlo a las características de las universidades argentinas. “El profesor alemán contemporáneo no es sólo *Forscher* (investigador), ni *Lehrer* (profesor), sino también *Erzieher* (educador)”²⁵.

¹⁸ Palacios A. L., (1957) Op. Cit., pág. 33

¹⁹ Palacios A. L., (1957) Op. Cit., pág. 140

²⁰ Salomone M. R., (1998) Alfredo L. Palacios, Buenos Aires, Círculo de Legisladores de la Nación Argentina

²¹ Salomone M. R., (1998) Op. Cit., pág. 33

²² Nacido en 1864, fue abogado, historiador y escritor. Profesor de Filosofía del Derecho en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires entre los años 1898 y 1918.

²³ Giustiniani R., Carbajal L. (2008) Universidad, democracia y reforma, Buenos Aires, Editorial Prometeo

²⁴ Giustiniani R., Carbajal L. (2008) Op. Cit., pág. 82

²⁵ Palacios A. L., (1957) Op. Cit., pág. 186

La cultura

Ya se ha mencionado previamente la importancia que asignaba Palacios a la formación de la personalidad del alumno. Salomone, en su obra ya citada, expresa que Palacios “consideraba que la formación de la personalidad de los jóvenes estudiantes no habría de ser sólo el fruto de la ciencia ni menos de la técnica profesional, sino que se alcanzaría por medio de la cultura, pues sólo ella posibilita la realización interior del hombre”²⁶. En este orden de ideas, el autor presenta tres niveles de saber según Palacios, constituyendo el “saber culto” el principal, luego la ciencia y por último la técnica profesional. Ésta última resultaba valiosa a los fines de constituir “conocimiento que capacita al estudiante para que pueda ser útil a sí mismo y a la sociedad que le ha proporcionado los medios para su formación”.²⁷

Según Salomone, Palacios consideraba que cultura y universidad no debían separarse, ya que el alumno-futuro profesional integraría luego la vida en sociedad. En su obra “La Universidad Nueva”, Palacios cita una nota periodística de la Revista Sur²⁸ en la cual ya tomaba relevancia el aspecto de formación cultural que debían llevar adelante las Universidades. Según la nota, cuyo autor resulta desconocido, la cultura “es saber y es también cierta actitud ante la vida, ante los problemas que la vida plantea; Es por lo tanto, saber y conducta. (...) En lo tocante al saber (...) la cultura no consiste en el dominio de un saber particular (...) porque supone universalidad, capacidad para entender y enjuiciar en su conjunto las realidades del mundo, de la naturaleza y de la vida humana.”

Los seminarios

Para materializar esta comunión entre universidad y cultura, al ser elegido Presidente, cargo que luego fuera reemplazado por el de Rector) de la Universidad de La Plata, Palacios “instituyó un curso de carácter obligatorio para los alumnos que llegaban a la instancia de la graduación, en el cual se abordaba el estudio de las grandes etapas de la Cultura Moderna. Este curso se complementaba con otro, también obligatorio, pero en el cual se le ofrecía a los estudiantes la elección optativa de uno de los siguientes contenidos: Problemas Filosóficos del Hombre Actual; Problemas Sociales de América; El Pensamiento Científico, La Economía Política; La Conducta Social Del Hombre Americano; Figuras Ejemplares de la Cultura Americana”²⁹. En palabras del propio Palacios, el fin perseguido por el curso general “era proporcionar al estudiante la base histórico-ideológica que le permitiera fundamentar y organizar sus conocimientos, tanto los que ya poseía como los que fuera adquiriendo en lo sucesivo”³⁰. El curso general abarcaba época

²⁶ Salomone M. R., (1998) Op. Cit., pág. 32

²⁷ Idem

²⁸ “La Universidad y la cultura”, Revista Sur, Núm 92, Año XII, Mayo de 1942

²⁹ Salomone M. R., (1998) Op. Cit., pág. 33

³⁰ Palacios A. L., (1957) Op. Cit., pág 22

medieval, renacimiento, humanismo, descubrimientos, siglos XVII y XVIII y diversas etapas del siglo XIX.

En cuanto a los cursos a elegir libremente ya mencionados, Palacios realiza una breve descripción de cada uno:

I- Los problemas sociales de América: "examen histórico-social de los hechos determinantes de nuestra América, correlaciones e influencias, y progresivo afianzamiento de la conciencia nacional y continental."³¹

II- Los problemas filosóficos del hombre moderno. Actitud filosófica ante el mundo: "La idea del hombre en la nueva filosofía y la cuestión de los valores."³²

III- Los problemas de la conducta social del hombre americano: "Cuestiones atinentes a la ética profesional del universitario, a su función orientadora de la conciencia colectiva, a las virtudes del ciudadano y a las normas de conducta en el ejercicio de los deberes y derechos."³³

IV- El pensamiento científico: "Sus formas y evolución. Caracterización de las grandes formas de interpretación científica de la realidad. Maneras y sentido de la actual visión científica de la naturaleza."³⁴

V- Figuras ejemplares de la cultura americana: "Cursos sucesivos especializados sobre diversos sectores de la cultura."³⁵

VI- Problemas de la economía política: "Los problemas mundiales y su influjo en la vida económica americana; Los problemas específicamente americanos. Producción y distribución de la riqueza y mejoramiento del nivel de vida de la población."³⁶

El antecedente de estos seminarios en las Universidades argentinas tuvo lugar en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires. Mediante la implementación de los mismos, Palacios no sólo se proponía enriquecer los conocimientos culturales de los alumnos mediante el hábito de la investigación, sino además suprimir la actividad memorística que constituían los exámenes parciales, en los cuales, según su parecer, no se demostraban las verdaderas aptitudes del estudiante, ya que implicaban una labor enciclopedista. Como alternativa más valiosa tanto para el estudiante como para la sociedad (por la relevancia de la temática), formuló cuatro categorías de trabajos prácticos: las investigaciones de carácter bibliográfico y

³¹ Palacios A. L., (1957) Op. Cit., pág 26

³² Idem

³³ Palacios A. L., (1957) La Universidad Nueva – Desde la Reforma Universitaria hasta 1957, Buenos Aires, M. Gleizer Editor, pág. 26

³⁴ Palacios A. L., (1957) Op. Cit., pág. 27

³⁵ Idem

³⁶ Idem

documental, las monografías, el ciclo total del seminario y los ejercicios de adaptación profesional³⁷.

Para lograr este cometido, Palacios consideraba primordial la renovación de los métodos y no de los programas, “indispensable para transformar definitivamente las aulas frías donde el profesor monologa, en seminarios de investigación³⁸”.

Universidad abierta

La labor reformista de Palacios tuvo como característica su apertura de la Universidad desde dos puntos de vista.

Por un lado, en armonía con el sentimiento americanista expresado en el Manifiesto de Córdoba de 1918³⁹, Palacios proponía, manifestando expresamente la influencia de Joaquín V. González, una Universidad con misión social abierta a los extranjeros y que repudiara el odio a los mismos, en pos de “un continente armonioso” y un “sentimiento permanente de americanismo”. Según Palacios, González (...) “auspiciaba el ensanchamiento de la patria, de adentro afuera, con una juventud que estrechara los lazos fraternales.”⁴⁰En “La Universidad Nueva” reproduce un discurso de aquel que predica:

“No sólo vendrán a la Universidad de La Plata (...) los alumnos más selectos de las escuelas de la populosa campaña bonaerense, sino de toda la república y de las naciones vecinas, invitados a participar de los beneficios de la ciencia argentina, tan altruista como su política tradicional (...).”⁴¹

La segunda forma de integración social tenía un alcance intranacional, comprendiendo proyectos que “aseguraran el sostenimiento de la enseñanza superior por parte del Estado, propugnando la supresión de los aranceles, en el entendimiento de que la gratuidad de la enseñanza es el

³⁷ “1° Investigaciones de carácter bibliográfico y documental: se trata de un trabajo previo, de ordenación, de sistematización de antecedentes, preparatorio de la labor de síntesis que deberá verificarse en los seminarios. Se examinan las fuentes, se realiza la búsqueda y así se desarrolla el espíritu crítico.

2° Monografías: la búsqueda y el examen de las fuentes conducen a los trabajos monográficos realizados por una sola persona, pues la índole del asunto no requiere colaboración. Las investigaciones bibliográficas y documentales constituyen el preseminario.

3° Ciclo total del seminario: Versa (...) sobre un asunto cuya amplitud obliga a que la investigación sea distribuida entre varias personas, pero es tan íntima la correlación entre las partes, que cada trabajo a pesar de su carácter parcelario, no debe desenvolverse en un plano aislado de los otros. (...)

4° Ejercicios de adaptación profesional: corresponden a la faz profesional de los estudios, a la práctica forense. Despiertan el espíritu jurídico. (...) Se trata de colocar al estudiante frente a la realidad.”

Extraído de: Palacios A. L., (1957) Op. Cit., págs. 196 -197

³⁸ Sanguinetti H, (1974) Historia Política de la Facultad de Derecho, Revista Todo Es Historia N° 89, pág. 13

³⁹ VV.AA. Manifiesto de Córdoba: La Juventud Argentina de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica, 21 de junio de 1918

⁴⁰ Palacios A. L., (1957) Op. Cit., págs. 115

⁴¹ Ídem

fundamento de la democratización de la universidad⁴², ello para asegurar la educación de quienes quisieran acceder a la Universidad pero carecieran de recursos.

De estos dos puntos de vista de apertura de la Universidad surgía, asimismo, su doble función: social e internacional, evitando el aislamiento de la institución y propendiendo a su inmersión en la realidad.

La función social

Ya se ha destacado en apartados anteriores, la importancia asignada por Palacios a la apertura de la Universidad frente a la sociedad, yendo más allá de la mera formación de profesionales, para acabar inmersa en el contexto social que muta de manera continua.

Desde la creación de las Universidades en nuestro país, hasta la época de ejercicio académico de Palacios y de la redacción de la obra "La universidad Nueva", diversos cambios habían tenido lugar, y las Universidades habían permanecido estáticas.

Los acontecimientos a nivel mundial habían propiciado cambios con influencia directa en América Latina. Explica Sanguinetti⁴³ que "el mundo, entre tanto, sufría profundas transformaciones. La guerra europea señalaba el fracaso de los nacionalismos egoístas, la Revolución Soviética despertaba violentas controversias; la clase media argentina ascendía al poder con la Unión Cívica Radical (...)." ⁴⁴ En el caso argentino, al mismo tiempo, los comienzos agrícola-ganaderos se abrieron paso frente a una nueva etapa industrial que producía profundos cambios en la sociedad, que acarrearán tanto mejoras como inconvenientes nunca antes vistos.

Por esta diversidad de cambios es que Palacios consideraba que la renovación de la Universidad debía implicar, además de la formación científica y cultural, "la incorporación a los estudios, de las modernas ideologías y de los problemas sociales, para que surja de la Universidad un espíritu nuevo y una concepción social."⁴⁵

La idea a llevar a cabo era la de una nueva Universidad como organismo abierto, generador de conciencia social y con alumnos receptivos a los acontecimientos que tenían lugar fuera del claustro estudiantil⁴⁶.

⁴² Salomone M. R., (1998) Op. Cit., pág. 36

⁴³ Horacio Sanguinetti es Doctor en Derecho y Ciencias Sociales. Ha desarrollado su actividad docente en el Colegio Nacional de Buenos Aires (institución en la que se desempeñó como Rector durante el período 1983-2007), la Escuela Superior de Comercio "Carlos Pellegrini", la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de La Plata. Es autor de las obras: Curso de Derecho Político, La Democracia ficta, Los socialistas independientes, La Reforma Universitaria, La ópera y la sociedad argentina, Flecha: Las obras y los días de Deodoro Roca, etc.

⁴⁴ Sanguinetti H, (1974) Historia Política de la Facultad de Derecho, Revista Todo Es Historia N° 89 pág. 14

⁴⁵ Palacios A. L., (1957) Op. Cit., pág. 280

⁴⁶ "La Universidad debe tener una función social e internacional. Sería absurdo que ella permaneciera aislada en medio de las conmociones y transformaciones que se operan en los pueblos. (...)"

Conclusión

El modelo de Universidad de Alfredo L. Palacios conllevó a la integración y adecuación de las diferentes esferas de la persona del estudiante a la nueva realidad social, complementando la labor iniciada por Joaquín V. González en la Universidad de La Plata, institución paradigmática del Reformismo, y ampliando su alcance a la Universidad de Buenos Aires.

En concordancia con las ideas de González al oficiar como Presidente en La Plata, Palacios sostuvo la misma visión amplia e integradora de la Universidad. Continuó la tarea de intentar cohesionar el currículum de las distintas facultades, la unificación de la Universidad como organismo integrado y la adaptación a los cambios sociales de cada época, que hacían indispensable una formación acorde a los mismos y una Universidad con injerencia social.

En cuanto a los métodos de estudio, la tarea llevada a cabo por Palacios terminó por consolidar antecedentes aislados que tuvieron lugar en algunas Facultades de la Universidad de Buenos Aires antes de la Reforma de 1918. El aprendizaje en talleres de trabajo o laboratorios y los seminarios de formación cultural significaron el rompimiento de la enseñanza pasiva heredada de las antiguas universidades españolas, para dar lugar a un modelo mixto basado en la experiencia cultural y científica de Inglaterra y Alemania respectivamente, y basado en la adecuación a la realidad de la época como el modelo estadounidense.

La impronta de Palacios buscó afirmar mediante sus reformas, la trascendencia, tanto del alumno como persona, cuanto de la Universidad como organismo.

Fuentes

Bibliográficas

- Frondizi R., (1971) La Universidad en un mundo de tensiones, Buenos Aires, Eudeba, (2005), Capítulo IV "Misión Social"
- Giustiniani R., Carbajal L., (2008) Universidad, democracia y reforma, Buenos Aires, Editorial Prometeo
- Palacios A. L., (1957) La Universidad Nueva – Desde la Reforma Universitaria hasta 1957, Buenos Aires, M. Gleizer Editor
- Ramírez Novoa E., (1956) La Reforma Universitaria, Buenos Aires, Ediciones Atahualpa

"La Universidad debe socializar la cultura y vincular los pueblos. Esa obra de aproximación, de compenetración espiritual entre los países iberoamericanos, fue una de mis más extensas preocupaciones. (...) La universidad había estado aislada."

Extraído de: Palacios A. L., (1957) Op. Cit., pág. 281

-Rocca C. J., (2001) Alejandro Korn y su entorno, La Plata

-Salomone M. R., (1998) Alfredo L. Palacios, Buenos Aires, Círculo de Legisladores de la Nación Argentina

-Sanguinetti H, (1974) Historia Política de la Facultad de Derecho, Revista Todo Es Historia N° 89

-Tünnermann Bernheim C., (2000) Universidad y Sociedad: balance histórico y perspectivas desde Latinoamérica, Comisión de Estudios de Postgrado Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela, Caracas

Sitios Web

-Hermo J. P., Pittelli C. (fecha de acceso: 31 de mayo de 2017)

[La Reforma Universitaria de Córdoba \(Argentina\) de 1918. Su influencia en el origen de un renovado pensamiento emancipatorio en América Latina](#) [En red]

Disponible en:

<http://www.reformadel18.unc.edu.ar/privates/Pittelli%20Hermo%20Revista%20bicentenario%20final.pdf>

-Palacios, A. L. (fecha de acceso: 31 de mayo de 2017)

[La Reforma Universitaria y el problema americano](#) – En: La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después - CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales [En red]

Disponible en:

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101109121314/25palac.pdf>

Filosofía y política reformista: el proyecto de ley de “Organización de Universidades argentinas” (1927-1929) de Pedro Cossio y Carlos Cossio



Diego Luna

Profesor Adjunto (i) de Filosofía del Derecho, Derecho Penal y Criminología. Miembro del Consejo Consultivo del Departamento de Derecho Penal y Criminología (Facultad de Derecho UBA). Miembro del Comité Académico del Observatorio de Enseñanza del Derecho (Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales UNLP). Secretario de la “Cátedra Libre Carlos Cossio” (UNLP). Miembro de la Asociación Argentina de Filosofía del Derecho (AAFD). Secretario General de la Comisión Interna de la Facultad de Derecho UBA de la Asociación Gremial Docente (AGD-UBA). Editor responsable del sitio: www.carloscoosio.com.ar.

Resumen

Los aportes de Carlos Cossio en el ámbito jurídico académico, con todo mérito y rigor científico, debido al desarrollo de su teoría egológica del derecho de alcance internacional, suelen estar asociados al campo de la teoría general y la filosofía del derecho. Sin embargo, Cossio también ha efectuado importantes aportes y realizado originales e interesantes investigaciones en torno de la problemática pedagógica vinculada con la formación de abogados, en particular, y aquella otra más general, relacionada con la problemática universitaria. Se trata, aunque dispersa y carente de la coherencia interna que guarda su sistema de teoría general del derecho más conocido, de un importante cuerpo de ideas que abordan temas con la especificidad propia de lo que hoy denominamos “estudios de educación superior”. Coincido con Franichevich en que es posible considerar como primera época intelectual una instancia que se inicia con sus escritos de juventud y de la cual su tesis doctoral es la obra más destacada, que se extiende hasta los primeros años de la década de 1930: “Esta primera época de escritura del profesor Cossio es quizás la menos conocida, pero sin dudas muy variada y colorida” (Franichevich, 2009: 21).

Natalia Bustelo, una de las investigadoras actuales más serias sobre el movimiento reformista y las izquierdas, explica que Cossio fue autor del primer estudio sobre las corrientes filosóficas de la Reforma Universitaria. Elaborado originariamente en 1923, el texto circula desde 1927 en una versión ampliada como tesis doctoral bajo el título *La Reforma Universitaria o el problema de la nueva generación*, y se transforma en una defensa de la recepción del neokantismo y

especialmente del idealismo impulsado por Korn Villafañe (Bustelo, 2014: 49). En su estudio sobre los movimientos estudiantiles reformistas, Bustelo reconoce los análisis realizados por Cossio con su tesis doctoral, junto a los de Julio V. González, Gabriel del Mazo, Juan Lazarte y Gregorio Bermann, con la temprana sistematización de las fuentes primarias realizada por del Mazo entre 1926 y 1927 en seis tomos, como un conjunto teórico que tendió a configurar el primer campo de estudio sobre la Reforma Universitaria (Bustelo, 2015). De este aspecto menos conocido de Cossio me he ocupado en extenso en otro trabajo (Luna, 2017) que tomo como base para este trabajo en el que me referiré al proyecto de ley universitaria que pensara Cossio, incluido como anexo de su tesis doctoral (me valgo de la edición de 1927), y que –en gran medida– fuera canalizado en 1929 en la Cámara de Diputados de la Nación, por su padre el por entonces diputado Pedro Cossio.



Foto: Carlos Cossio (1931); archivo personal de Mane Pérez del Cerro

Filosofía y política reformista: el proyecto de Ley de “Organización de Universidades argentinas” (1927-1929) de Pedro y Carlos Cossio

I. Los aportes del pensamiento de Carlos Cossio, con todo mérito y rigor científico, suelen estar asociados en el ámbito académico a sus desarrollos en el campo de la teoría general del derecho o de la “filosofía de la ciencia del derecho”, para usar la noción cuya precisión epistemológica el propio Cossio supo ganar para la propedéutica jurídica. Ello se debe, seguramente, a la dimensión internacional alcanzada por su teoría egológica del derecho. Sin embargo, Cossio también ha efectuado importantes aportes y realizado originales e interesantes investigaciones, no del todo revisadas ni mucho menos sistematizadas, en torno de la problemática pedagógica vinculada con la formación de abogados, en particular, y aquella otra más general, relacionada con la problemática universitaria. Se trata, aunque dispersa y carente de la coherencia interna que guarda su sistema de teoría general del derecho más conocido, de un importante cuerpo de ideas que abordan temas con la especificidad propia de lo que hoy denominamos “estudios de educación superior”. Coincido con Franichevich en que es posible considerar como primera época intelectual una instancia que se inicia con sus escritos de juventud y de la cual su tesis doctoral es la obra más destacada, que se extiende hasta los primeros años de la década de 1930: “Esta primera época de escritura del profesor Cossio es quizás la menos conocida, pero sin dudas muy variada y colorida” (Franichevich, 2009: 21).

Natalia Bustelo, autora de *Todo lo que necesitás saber sobre la reforma universitaria* (Paidós, 2018) y tal vez una de las investigadora actuales más serias sobre el movimiento reformista y las izquierdas, explica que Cossio fue autor del primer estudio sobre las corrientes filosóficas de la Reforma Universitaria. Elaborado originariamente en 1923, el texto circula desde 1927 en una versión ampliada como tesis doctoral bajo el título *La Reforma Universitaria o el problema de la nueva generación*, y se transforma en una defensa de la recepción del neokantismo y especialmente del idealismo impulsado por Korn Villafañe (Bustelo, 2014: 49). Me valdré aquí, principalmente, de la edición de 1927 por el interés que tiene el proyecto de ley incluido allí, que no se encuentra en la edición de 1923. En un estudio sobre los movimientos estudiantiles reformistas, Bustelo reconoce los análisis realizados por Cossio con su tesis doctoral, junto a los de Julio V. González, Gabriel del Mazo, Juan Lazarte y Gregorio Bermann, que pudieron contar con una temprana sistematización de las fuentes primarias de la Reforma –realizada por del Mazo entre 1926 y 1927 en seis tomos–, como un conjunto teórico que tendió a configurar el primer campo de estudio sobre la Reforma Universitaria (Bustelo, 2015).

De este aspecto menos conocido de Cossio, me he ocupado en extenso en otro trabajo que tomaré como base (Luna, 2017) para luego referirme, brevemente, al proyecto de ley universitaria que pensara Cossio, incluido como anexo de su tesis doctoral en 1927 y que –en gran medida–

fuera canalizado en 1929 en la Cámara de Diputados de la Nación, por su padre el por entonces diputado Pedro Cossio.

II. En su etapa de estudiante de abogacía, entre 1920 y 1924, Cossio militó con Adolfo Korn Villafañe, Alberto Baldrich, Augusto Conte Mac Donell, Vicente Márquez Bello y Juan Antonio Villoldo (quien en 1952 sería Delegado Interventor de la Facultad de Derecho), entre otros, en la agrupación estudiantil reformista Unión Universitaria que tuvo el control del Centro de Estudiantes desde 1910 a 1924. Varios militantes de Unión Universitaria, entre ellos Cossio, fundaron la agrupación Concordia bajo la lógica de un ateneo “(...) para considerar los problemas permanentes de la Reforma Universitaria más que los aspectos circunstanciales del actual conflicto” (Cossio, 1923a: 196).

Una de las primeras tareas del Grupo Concordia fue darse a sí mismos y poner en discusión una definición de la Reforma Universitaria que orientara la acción reformista y sintetizara la conciencia estudiantil. Cossio explica el proceso de discusión en el Grupo Concordia y expone esta temprana caracterización estudiantil a la que arribaron: “La Reforma Universitaria es la parte de la Reforma Social a cumplirse en la Universidad sobre la base de la injerencia de los alumnos en la vida de la misma, con el carácter de portadores de una nueva ideología que afirma como principio fundamental el desarrollo integral de la personalidad humana en los sentidos ético, estético y científico, entendiendo que solo de esta manera puede crearse, en el medio nacional y en el medio universal, un ambiente cuya síntesis suprema sea la Tolerancia (...) la Reforma Universitaria al mismo tiempo que reclama la reforma orgánica de la universidad reclama también la reforma ideológica de la juventud porque ella es en su unidad dual un medio para dar a la conciencia estudiantil la justa participación en la responsabilidad del rumbo cultural y científico que le corresponde en el desenvolvimiento del pensamiento social y un fin que debe cumplirse en esa misma sociedad como una nueva concepción del mundo y de la vida” (Cossio, 1923a: 195 y 206-207).

En un folleto circulado con motivo de los conflictos suscitados en la Facultad de Derecho hacía fines de 1922 y comienzo de 1923 (al respecto, Bustelo: 2016), titulado *El problema universitario*, Cossio realizaba este balance general tomando distancia en perspectiva del ocasional conflicto local: “Se ha hablado y se habla mucho de la Reforma como una conquista hecha y definitiva, y sin embargo, en realidad la reforma no ha sido llevada a cabo; todo el noble movimiento (hago exclusión de abusos individuales inevitables e indignos), la generosa energía que en 1919 rayó a tanta altura, no se ha traducido desgraciadamente en nada estable y concreto (...) Desgraciadamente, en 1919, se perdió la oportunidad de producir la reforma y estabilizarla con la ley; todo fue propicio entonces: la buena disposición del gobierno, la fuerza juvenil pujante de armonía, la simpatía general que el movimiento despertara, la alianza moral del profesorado que no concretaba su labor en obra (...) La necesidad de la reforma no puede discutirse; la simple ley

de la evolución universal aplicada al cambiante total de la sociedad muestra con fuerza insuperable, la necesidad de cambiar la ley Avellaneda (que ha dado ya, por cierto, sus sabrosos frutos), con otro estatuto universitario que se adapte a las actuales condiciones de espacio y tiempo, y que muestre los nuevos ambientes sociales y jurídicos del mismo modo que la brújula muestra a los viajeros su posición distinta después de prolongado viaje” (Cossio, 1923b: 7-9). Auguraba Cossio por entonces que si bien “es difícil concebir que el Congreso sacuda su apatía habitual” la coyuntura de la época habría de decantar “por obra de los alumnos y el gobierno” en el “establecimiento provisorio de la reforma (por obra del Poder Ejecutivo), que tendría que hacer definitivo el Congreso”, para lo cual proponía que “la táctica debe ser combatir las resistencias que opongan los intereses creados dentro del gobierno, estando con el gobierno y no en su contra violentamente en lucha. No se diga que esto es deslealtad como superficialmente parece sino que eso significa oponer la razón a la razón para que brote luminosamente el derecho; lo contrario, ir por la fuerza a pesar de ser con una causa justa, sin agotar los medios legales, sería en las circunstancias existentes una lucha de la fuerza contra el derecho (y conoceríamos la infinita amargura del desengaño) o una lucha de la fuerza contra la fuerza (y por ser los más débiles tendríamos que vivir en un ambiente que si fue pasado glorioso no puede ser presente fecundo)” (Cossio, 1923b: 17-19).

En 1924 sintetizaría su punto de vista a partir de dos principios que serán el eje de muchos de sus posteriores desarrollos. A saber, concebir a la Reforma Universitaria como un proceso dentro de la amplia cuestión social y propiciar la participación estudiantil de modo de hacer la Universidad cada vez más del estudiante: “Yo he sintetizado en dos los últimos principios de la Reforma Universitaria (...): I.– La Reforma Universitaria, en cuanto implanta la cultura integral, es una parte de la Reforma Social; es el principio básico con relación a la sociedad dentro de la cual la universidad vive. II.– La injerencia estudiantil en la vida de la institución es el complemento indispensable y la consecuencia necesaria de aquél; es el concepto fundamental con relación a la universidad misma” (Cossio, 2004 [1924]: 319).

“Yo he sintetizado en dos los últimos principios de la Reforma Universitaria (...): I.– La Reforma Universitaria, en cuanto implanta la cultura integral, es una parte de la Reforma Social; es el principio básico con relación a la sociedad dentro de la cual la universidad vive. II.– La injerencia estudiantil en la vida de la institución es el complemento indispensable y la consecuencia necesaria de aquél; es el concepto fundamental con relación a la universidad misma”.

La Reforma Universitaria en cuanto advenimiento histórico, afirmaba Cossio, en todo momento ha significado simultáneamente una nueva materia, un nuevo derecho y un nuevo último imperativo para la Universidad. De ahí que desde su comienzo todas sus manifestaciones se hayan visto reguladas por “el doble anhelo de hacer a la Universidad más del estudiante y más social” (Cossio,

1930b: 7). Es decir, como ya se ha visto, más social en cuanto la Universitaria es parte de una Reforma Social más amplia que contempla una reforma educacional; y más del estudiante, en cuanto lo determinante del “reformismo” vendría a ser la injerencia estudiantil en la vida universitaria, que abarca una democratización del gobierno de la Universidad.

Bajo el paradigma de la Vieja Universidad, sostenía Cossio, el estudiante era considerado simplemente como una cosa, no como una persona, carente de todo derecho dentro de la universidad. Por el contrario, la Nueva Universidad debe contar con la efectiva participación de los estudiantes en la vida universitaria: “(...) la injerencia da a los alumnos una función a cumplir en la universidad,

Bajo el paradigma de la Vieja Universidad, sostenía Cossio, el estudiante era considerado simplemente como una cosa, no como una persona, carente de todo derecho dentro de la universidad.

los reconoce como parte activa en el pensamiento orientador del instituto, ‘refunde el alma estudiantil en el alma universitaria’, hace del conjunto de los estudiantes una fuerza viva y armónica que se reconoce a sí misma como universitaria (...). Sólo cuando el pensamiento y la acción estudiantiles son reconocidos legalmente como fuerzas universitarias, sólo entonces puede existir la igualdad moral –entre profesores y alumnos– y sólo entonces la persona del estudiante deja de ser un medio para convertirse en un fin” (Cossio, 2004 [1924]: 323).

III. Su claro posicionamiento en favor de la gratuidad de la enseñanza es una expresión de su humanismo en el plano de la cuestión universitaria. Desde su idealismo kantiano –“Después de la Crítica de la razón pura no se concibe seriamente un idealismo sobre base no kantiana”, dirá en 1924 (Cossio, 2004 [1924]: 321)– establecía una relación de fundamento entre la Reforma Universitaria y el desarrollo pleno y pujante de la personalidad. No sorprende, entonces, que el postulado de la enseñanza gratuita figurara ya en su tesis doctoral, como propuesta programática reformista para la Nueva Universidad: “La enseñanza absolutamente gratuita es el gran fin del Estado ideal, ya económicamente, desde que el dominio de la naturaleza es más efectivo cuanto con más técnica se lo afronta; ya moralmente, desde que el hombre es tanto más libre cuanto más sabio. En las bibliotecas de la Nueva Universidad los estudiantes tienen los libros necesarios para estudiar. Toda clase de impuesto universitario queda suprimido (...). Y el Estado toma íntegramente, como un deber y un derecho, la erogación financiera que reclama la Nueva Universidad, con la conciencia de que no hay diferencia esencial entre su vida y la vida de los ciudadanos” (Cossio, 1927: 122).

“La enseñanza absolutamente gratuita es el gran fin del Estado ideal, ya económicamente, desde que el dominio de la naturaleza es más efectivo cuanto con más técnica se lo afronta; ya moralmente, desde que el hombre es tanto más libre cuanto más sabio.

El proyecto de ley universitaria, incluido como anexo de su tesis doctoral, preveía además: "Los estudiantes se organizan de acuerdo a las siguientes normas: a) Gratuidad absoluta de la enseñanza; b) Domicilio en la casa del estudiante; c) Inscripción con la sola aprobación de los planes de enseñanza secundaria; e) Organización en un centro de estudiantes, con representación proporcional de todas las orientaciones estudiantiles, supeditado al Consejo Directivo en las funciones universitarias según lo reglamente el Consejo Superior, pero no en las puramente estudiantiles; e) Aprobación mínima de cuatro asignaturas en el tiempo de dos años, a contar desde la última asignatura aprobada, bajo pena de perder la calidad de estudiante. El Consejo Superior reglamentará los casos de excepción" (Cossio, 1927: 304).

Cossio formulaba estas propuestas, mientras en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UBA Ramón Castillo llevaba adelante su decanato conservador y antirreformista (Olaza Pallero, 2016). Un contexto en el cual la opinión de los sectores reaccionarios a la Reforma, expresada en un editorial del diario La Nación (10/09/1924), hablaba del "(...) caos en que ha caído la Universidad y del cual saldrá únicamente con una reorganización concluyente que regule los estudios de acuerdo con un concepto riguroso de disciplina. Y es indispensable que se vuelva al estudio y se anule al alumno como fuerza capaz de turbarlo o de rebajarlo" (citado por Cossio, 1930a: 246).

IV. Hacia fines de la década de 1920 eran tiempos de gran efervescencia del movimiento estudiantil reformista, que cuestionaba la política universitaria de Yrigoyen en esta materia, como así también de una fuerte reacción anti reformista en la que mucho tenía que ver la resistencia del profesorado conservador. Producido el golpe de Estado encabezado por el general José Félix Uriburu en septiembre de 1930, que Cossio caracterizaría como hecho "para el Partido Radical", formuló un severo juicio respecto del escaso avance en la línea trazada por la Reforma Universitaria. Identificó, así, como uno de los factores más importantes que lo posibilitaron: "(...) la incapacidad administrativa y gubernativa de los gobiernos radicales, a pesar de las ideas de gobierno extraordinariamente ricas y vivas que ellos lanzaron y que no supieron acuñar en instituciones"; y como caso típico de aquella incapacidad, a "(...) la Reforma Universitaria no empezada a realizar todavía, después de 15 años de la crisis de la Universidad" (Cossio, 1933a: 63).

En 1932 evaluaba así Cossio: "(...) tras de catorce años de tratar la solución de nuestro problema universitario como una crisis de disciplina, estamos todavía en el punto de partida (...) es hora ya de terminar con la Reforma, no por su aniquilación, sino por su realización" (Cossio, 1933b: 17). Ese mismo año dirigiría una crítica a los proyectos de ley universitaria presentados por el Poder Ejecutivo; los senadores Palacios y Bravo; y los diputados Ramón Loyarte y Daniel Bosano Ansaldo. Si bien coincidían en sus fundamentos en cuanto a que "en la universidad debe operar una síntesis de técnica y humanismo y contribuir así a la formación de un profesionalismo eficiente

y de una conciencia nacional", todo lo cual venía a dar en el "punto fundamental del problema pedagógico universitario"; lo cierto es que no llegaban a traducir esa aspiración en instituciones jurídicas concretas y, por lo tanto, dejaban sin modificación "la función pedagógica de la universidad" (Cossio, 1933a: 91).

El proyecto del socialismo, presentado por Palacios, proponía la autonomía institucional, docente y administrativa de las universidades, la afirmación de la libertad de cátedra y del pluralismo ideológico, la selección de los profesores por concurso, de las autoridades mediante elecciones secretas y obligatorias con participación de los alumnos, y efectiva representación estudiantil en su gobierno. Sin embargo, como lo destaca Graciano, el proyecto "no aseguraba el acceso de los hijos de familias obreras a las carreras universitarias, y si bien postuló la reducción creciente del arancel hasta la instauración de la gratuidad, se la supeditaba al momento en que las casas de estudios estuvieran en condiciones de financiar todo su funcionamiento" (Graciano, 2008: 268).

En septiembre de 1933 la *Revista de Arte, Crítica y Letras. Tribuna del Pensamiento Izquierdista, "Claridad"*, dirigida por Antonio Zamora, publicó una encuesta sobre "Los Organismos Estudiantiles frente al Problema Social", en la que convocó a responder un breve cuestionario a "caracterizados profesores y alumnos". En un breve epígrafe firmado por "Estillete", se afirma: "*La trascendencia del planteo no puede haberse presentado jamás con la perentoriedad con que en estos momentos. La Reforma vive una época de transición. Sus conquistas exteriores –las que se miden por el beneficio inmediato– han vacilado desde el malón setembrino y aunque algo se ha reconquistado, existe la sensación de que se hace necesaria una reconstrucción casi total. Nada implicaría ello, porque la tarea la cumplen los hombres jóvenes y por más vasta que sea, es lógico pensar que su pujanza vencerá al fin el obstáculo. Pero ¿y la meta? Ya no parece ser la misma que en el 18 o en el 23. La Reforma, indudablemente, atraviesa también por una crisis de valores. Problemas cuya solución clara y pronta exigen los acontecimientos, inquietan a la masa estudiantil. Estamos frente a una reacción que se agranda y se organiza y a la que es menester destruir con premura...*" (Año XII, Nro. 269; 30/09/33).

Entre los caracterizados profesores y alumnos, además de Carlos Cossio, se leen las respuestas de José Pedro Cardoso, Juan Jorge Cabodi, Ernesto Giudici, Alfredo Herrera, Néstor R. Jáuregui, Juan Lazarte, Pablo Lejarraga, Carlos R. Mayol, Jorge Orgaz, Isidro J. Odena, W. Sambod, Saúl A. Taborda, Alberto May Zubiría y Juan E. Zanetti.

Cossio respondió en esa ocasión:

"Se habla de Reforma Universitaria desde hace quince años y, hasta ahora, en ningún momento, durante esos tres lustros, se ha hecho reforma ni se ha reformado nada. Nuestra Universidad sigue siendo la misma que proyectó Alberdi en el capítulo XIII de las 'Bases' y su función social es la exclusiva provisión de profesionales, sin ver el

mundo de cuestiones que le conciernen en la formación del ciudadano y del hombre. En todo esto los estudiantes tienen una gran parte de responsabilidad, por haberse dirigido hacia el problema social y no hacia el problema universitario. No se trata de desconocer al primero ni de negarle jerarquía; pero demos sentido racional a nuestra acción, afrontando cada problema en su esfera. Que el estudiante afronte el problema social desde su puesto de hombre en la sociedad; pero que esto no lo lleve a postergar el remedio de la institución universitaria, donde él tiene parte tan insustituible. Acá su acción renovadora puede contribuir a que la Universidad haga gente eficiente y competente en la profesión elegida para luchar por la vida, y a que todo universitario llegue a una conciencia filosófica respecto de las cosas que unen o separan a los hombres, cuando les toca vivir la vida que han ganado con aquella lucha".

V. Pedro José Cossio Paz (1874-1957), padre de Carlos Cossio, también abogado de profesión, fue un político tucumano que se desempeñó como diputado, senador y ministro de su provincia (Trainini, 2009: 30). Apenas recibido de abogado en Buenos Aires, su hijo Carlos regresó a su Tucumán natal según sus propias palabras "para aprender esa profesión como tal en el bufete de mi padre", permaneciendo durante cinco años entre 1924 y 1928 inclusive. El propio Cossio hijo caracterizaría a su padre como "un abogado de renombre [que] tenía una actuación política destacada en el orden provincial y luego en el orden nacional" (Cossio, 2002 [1972]; 722 y 718). El mandato de Cossio padre como diputado nacional por el Partido Liberal, en representación de los vecinos de la provincia de Tucumán, se extendió formalmente entre 1928 y 1932, aunque los dos últimos años se vieron interrumpidos por la clausura del poder legislativo operada de facto por el gobierno militar¹. La misma suerte correría su compañero de bancada, Julio Cesar Raffo de la Reta (diputado por Mendoza entre 1926 y 1930)², abuelo de quien desde mediados de la década de 1960 hasta la actualidad, es un importante discípulo de Carlos Cossio y continuador de la teoría egológica del derecho: Julio Raffo.

Pues bien, el 26 de julio de 1929 el diputado Pedro Cossio presentó con su sola firma el Proyecto de Ley sobre "*Organización de Universidades argentinas*" (Nro. 341-D-1929)³, constituyéndose así en el primer proyecto de ley universitaria de orientación reformista presentado por un diputado nacional, precedido del proyecto reformista del Poder Ejecutivo Nacional enviado por Hipólito Yrigoyen de "Ley Orgánica de Instrucción Pública" (1918). Hasta entonces, solo el diputado Matías Sánchez Sorondo había presentado en 1923 un proyecto de ley, pero de corte netamente

¹ Fuente: Dirección Archivo, Publicaciones y Museo de la Cámara de Diputados de la Nación. Disponible en <https://apym.hcdn.gob.ar/biografias/3737>

² Fuente: Dirección Archivo, Publicaciones y Museo de la Cámara de Diputados de la Nación. Disponible en <https://apym.hcdn.gob.ar/biografias/3439>

³ Fuente: Dirección Archivo, Publicaciones y Museo de la Cámara de Diputados de la Nación. Disponible en <https://apym.hcdn.gob.ar/uploads/expedientes/pdf/341-d-1929.pdf>

reaccionario y anti reformista. Para advertirlo, basta con reproducir unos pasajes de sus fundamentos que exhibe su posicionamiento en las antípodas de los principios reformistas de Cossio expresados en aquel "doble anhelo de hacer a la Universidad más del estudiante y más social": *"Las universidades de Buenos Aires y de Córdoba, funcionan fuera de la ley y todas las nacionales, fuera de la normalidad. El conflicto constante se ha incorporado a su vida ordinaria; estallando en diversas formas (...) desquiciando el régimen de la enseñanza; degradando la jerarquía; socavando la disciplina; envenenando las voluntades y comprometiendo el acervo mental de las jóvenes generaciones, que sólo puede formarse y conservarse en base de ciencia, de autoridad y de dedicación, por una parte, y de respeto, de subordinación libremente consentida, de trabajo y de asiduidad, por la otra. Ha desaparecido el espíritu universitario, reemplazándolo el afán electoral. No se trata de enseñar mejor ni de aprender más; se trata de tener más votos... ¡para triunfar en las asambleas que deben elegir a los gobernantes de la facultad! (...) El mal, señores diputados, ya lo dije en otra ocasión sin haber tenido la fortuna de hacerme oír por la Honorable Cámara, reside en el derecho concedido a los alumnos para intervenir en la elección de las autoridades administrativas de la facultad (...) Mi proyecto entrega el gobierno de la universidad, exclusivamente, a las asambleas de profesores. Estas ideas son, en mí, contemporáneas de la reforma. Las expuse, como miembro del último consejo legal de la facultad de derecho, en 1918, combatiendo la iniciativa que dio cabalmente, después, los tristes frutos que yo pronosticara (...) Doy así, a la juventud de mi país, una prueba de hondo cariño. Quiero apartarla de las sugestiones morbosas de politiquería electoral universitaria, la más nociva y deletérea de las politiquerías, porque perturba, envenena y desequilibra a espíritus no preparados todavía por la vida para resistirla; quiero devolverle los centros de labor intelectual, tranquilos y respetados; quiero que encaucen sus energías y su actividad, y que utilicen su tiempo en las disciplinas del estudio, y que en vez de jugar a la demagogia y a la revuelta, practiquen, como una severa preparación para sus destinos, la escuela de la libre obediencia"*⁴.

El proyecto de Pedro Cossio fue reproducido ese mismo año en la *Revista de Ciencias Económicas*, publicación del Centro de Estudiantes y Colegio de Graduados de esa Facultad de la UBA (Cossio P., 1929). El texto guarda una estrechísima similitud con el proyecto que el joven Cossio incluyera en su tesis doctoral dos años antes. Cabe destacar que su tesis fue publicada con esta dedicatoria a sus padres: "Que los nombres de Pedro Cossio y Sara Alurralde queden en estas páginas en mérito del ejemplo perfecto que me dieron con sus vidas ejemplares" (Cossio, 1927: 5). Si bien no hay citas directas, resulta evidente a simple comparación que el proyecto de ley recogía el grueso de las regulaciones propuestas por Carlos Cossio en su tesis doctoral. Un pasaje de los

⁴ Fuente: Dirección de Información Parlamentaria del Congreso de la Nación, *Universidades Nacionales. Serie Estudios e Investigaciones N° 3* (1985). Disponible en: <http://www1.hcdn.gov.ar/dependencias/dip/publicacion/EI.Universidades.pdf>

fundamentos del proyecto permite apreciar, sin dudas, la impronta de aquellas ideas apoyadas en el principio de “hacer a la Universidad más del estudiante y más social”: *“La Reforma Universitaria se ha impuesto como una necesidad impostergable y hoy la inmensa mayoría de los universitarios son reformistas; lo que sí, cada uno entiende la Reforma a su modo. De ahí los frecuentes conflictos que se producen, los que han llegado hasta entorpecer el funcionamiento normal de la Universidad. Hacer a esta más del estudiantes y más social; llevar a la cátedra a los más competentes y capaces para enseñar e ilustrar a los alumnos, seleccionando al profesorado; establecer el justo equilibrio que, en su gobierno y dirección, debe existir entre todos sus elementos constitutivos; dar base y estabilidad legal a los nuevos principios y orientaciones obtenidos por el movimientos reformista y que hoy imperan ya en ella, a fin de llevar la tranquilidad a la vida universitaria, son los fines principales que se propone el proyecto que presento a consideración de la Honorable Cámara”* (Cossio P., 1929: 904).

El proyecto fue girado a la Comisión de Instrucción Pública de la Cámara de Diputados y finalmente, sin mayor suerte ni tratamiento –al menos hasta donde llegan mis indagaciones–, sería archivado por caducidad de su estado parlamentario. Solo reseñaré aquí dos de los aspectos más relevantes del proyecto: el relativo al cogobierno en el que se expresa el principio de hacer la Universidad más del estudiante y el relativo al de la gratuidad de la enseñanza, asunto estrechamente vinculado con aquel anhelo de hacer más social la Universidad.

Recogiendo las ideas de Cossio hijo, el proyecto de su padre –en contraste con lo propuesto unos años antes por Sánchez Sorondo– preveía un régimen de cogobierno con una significativa participación del claustro de estudiantes tanto en la integración del Consejo Superior (art. 7); como en la de los Consejos Directivos de las Facultades, en este caso en igual cantidad –seis– que la de profesores (art. 16); además de reconocer la organización autónoma de los estudiantes en un Centro de Estudiantes “con representación proporcional de todas las orientaciones estudiantiles” (arts. 22 y 28).

Recogiendo las ideas de Cossio hijo, el proyecto de su padre –en contraste con lo propuesto unos años antes por Sánchez Sorondo– preveía un régimen de cogobierno con una significativa participación del claustro de estudiantes.

Respecto del asunto de la gratuidad se advierte al comparar los textos de padre e hijo, cierta “prudencia” en el proyecto de ley presentado por Pedro Cossio, a diferencia de la gratuidad absoluta y sin matices que Carlos Cossio propusiera en su tesis doctoral. Mientras el proyecto pensado por Cossio hijo en 1927 proponía, lisa y llanamente, la “Gratuidad absoluta de la enseñanza” (Art. 4, inciso “a”), a la vez que establecía que “El Poder Ejecutivo aprueba los presupuestos de las universidades y controla la inversión de sus recursos de acuerdo a los mismos” (Art. 36); el proyecto presentado por Cossio padre en 1929 preveía: “El Consejo Superior establecerá la gratuidad absoluta de la enseñanza universitaria para los alumnos cuando los

recursos de otro origen de que disponga sean bastantes para cubrir el presupuesto de la Universidad” (Art. 29), disponiendo a su vez que “Las Universidades costean sus gastos con los recursos que por leyes especiales o por la de Presupuesto se destinen con ese fin, con las donaciones que reciban, con las rentas propias de que dispongan y con los derechos arancelarios que quedan autorizadas a fijar mientras los otros recursos no sean bastantes para cubrir íntegramente sus presupuestos” (Art. 47). Se advierte, en este aspecto, cierta semejanza con la propuesta que formularía en 1932 el senador Palacios: “En la medida en que lo permitan sus recursos, las universidades procederán a reducir progresivamente los derechos arancelarios hasta llegar a la gratuidad de los estudios” (art. 26).

Para concluir, no obstante los diversos proyectos de legislación universitaria presentados y discutidos desde 1918, como es sabido, la ley 1597 conocida como “Ley Avellaneda” –sancionada en 1885– se mantuvo vigente rigiendo el marco legal de las Universidades Nacionales hasta 1947, cuando fuera sustituida por la ley 13031 (B.O. 04/11/1947). Pero ello es materia que excede el acotado espacio de este trabajo que tiene solo la pretensión de recuperar e indagar sobre un pequeño gran aporte realizado por Carlos Cossio, junto a su padre Pedro, en el curso del proceso reformista universitario que se proyecta hasta nuestros días con patente vigencia y que nos interpela en el Centenario de la Reforma Universitaria.

BIBLIOGRAFÍA

BUSTELO, Natalia (2014). “Eugenio D’Ors en la Argentina. La recepción de la filosofía novecentista en la emergencia de la Reforma Universitaria (1916-1923): el Colegio Novecentista y la agrupación Córdoba Libre”, en: *Revista de Hispanismo Filosófico*, 19, pp. 33-54. Disponible en: <http://ahf-filosofia.es/wp-content/uploads/HISPANISMOFILO19.pdf> [Fecha de consulta: 29/07/2017]

— (2015). *La reforma universitaria desde sus grupos y revistas. Una reconstrucción de los proyectos y las disputas del movimiento estudiantil porteño de las primeras décadas del siglo XX (1914-1928)*. (Tesis de Doctorado) [online]. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte1307> [Fecha de consulta: 29/07/2017]

— (2016). “Derecho, extensión universitaria y revolución social. La Reforma Universitaria en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (1918-1930)”, en: *Conflicto Social. Revista del Programa de Investigaciones sobre Conflicto Social*, 9, 15, pp. 60-90. Disponible en: <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/CS/article/view/2160> [Fecha de consulta: 24/10/2018]

CLARIDAD. *Revista de Arte, Crítica y Letras. Tribuna del Pensamiento Izquierdista*, Año XII, Nro. 269, 30/09/1933.

COSSIO, Carlos (1923a). *La Reforma Universitaria*. Buenos Aires: Rosso.

- (1923b). *El problema universitario*. Buenos Aires: Talleres Gráf. Caracciolo y Plantié.
- (2004) [1924]. "Kant y la Reforma Universitaria", en: *Inicial. Revista de la Nueva Generación (1923-1927)*. Bernal: UNQ, pp. 319-325.
- (1927). *La Reforma Universitaria o el problema de la nueva generación*. Buenos Aires: Espasa Calpe.
- (1930a). "La Reforma Universitaria y la reacción", en: *Síntesis*. III (33), pp. 237-250.
- (1930b). *La Reforma Universitaria. Desarrollo histórico de su idea*. Buenos Aires: Imprenta Mercantil.
- (1933a). *La Revolución del 6 de Septiembre*. Buenos Aires: La Facultad.
- (1933b). *El Plan de Estudio de Abogacía en la Facultad de Derecho de Buenos Aires*. Buenos Aires: Rosso.
- (2002). "Correspondencia con Juan Ramón Capella", en: *Doxa*, 25, pp. 717-736.
- COSSIO, Pedro (1929), "Proyecto de ley sobre organización de las universidades argentinas", en: *Revista de Ciencias Económicas*, Año XVII (99), pp. 898-904. Disponible en: http://bibliotecadigital.econ.uba.ar/download/rce/rce_1929_v17_n99_09.pdf [Fecha de consulta: 29/07/2018]
- DIRECCIÓN DE INFORMACIÓN PARLAMENTARIA DEL CONGRESO DE LA NACIÓN (1985). *Universidades Nacionales. Serie Estudios e Investigaciones N° 3*. Disponible en: <http://www1.hcdn.gov.ar/dependencias/dip/publicacion/EI.Universidades.pdf>
- FRANICHEVICH, Esteban Luis (2009). *El pensamiento de Carlos Cossio: su teoría egológica*. Rosario: UNR Editora.
- LUNA, Diego (2017). "Universidad y revolución: el pensamiento reformista de Carlos Cossio en el centenario de la Reforma Universitaria", en: *Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. La enseñanza del derecho. Debates y reflexiones*, Número extraordinario, pp. 301-357.
- GRACIANO, Osvaldo (2008). *Entre la torre de marfil y el compromiso político. Intelectuales de izquierda en la Argentina 1918-1955*. Bernal: UNQ.
- OLAZA PALLERO, Sandro (2016). "Ramón S. Castillo, decano de la Facultad de Derecho de Buenos Aires. Una reacción conservadora al orden reformista universitario", en: Tulio Ortiz (coord.). *Hombres e ideas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Departamento de Publicaciones FD UBA, pp. 185-216.
- TRAININI, Jorge Carlos (2009). *Pedro Cossio. El Premio Nobel que no fue*. Buenos Aires: Lumen.

Reforma Universitaria y Comunismo: apuntes al pensamiento de Julio Antonio Mella¹



Jeremías Brusau

Abogado con orientación en Derecho Penal (UBA). Ayudante de Segunda de "Elementos de Derecho Penal y Procesal Penal" (cátedra del Prof. Marcelo Sancinetti) y de "Elementos de Derecho Constitucional" (cátedra del Prof. Daniel Sabsay). Profesor Adjunto de "Derecho Penal I" y "Derecho Penal II" en el Instituto Superior de la Seguridad Pública.

Introducción

Julio Antonio Mella nació en La Habana en 1903, en los albores de la República de Cuba, e ingresó a la Universidad de La Habana en 1921, donde se incorporó a la militancia estudiantil. Participó del movimiento reformista de 1922. Fue presidente de la Federación de Estudiantes Universitarios, protagonizó el Congreso Nacional de Estudiantes de 1923 y fundó la revista *Juventud* y la Universidad Popular José Martí. Por ello se lo menciona frecuentemente como uno de los principales exponentes del movimiento reformista latinoamericano.

Pero no menos importantes son las características específicas que adquiere su pensamiento a raíz de la influencia del comunismo. La lucha de clases estará cada vez más presente en su discurso, y ello marcará su alejamiento de algunas de las banderas clásicas del reformismo.

Asesinado en el exilio, en la Ciudad de México, el 10 de enero de 1929, el bicentenario de la reforma universitaria de 1918 y el nonagésimo aniversario de su fallecimiento constituyen una oportunidad propicia para reflexionar sobre su pensamiento.

El ideario reformista

En este apartado realizaremos una breve exposición acerca de las ideas que inspiraron el movimiento de Córdoba de 1918 y su recepción en los escritos de Mella. Como señala Del Mazo,

"El primer pensamiento de los estudiantes fue (...) destinado exclusivamente a la Universidad, y de carácter orgánico político, es decir, relativo a la exigencia primordial de constituir democráticamente su gobierno, como base de una amplia renovación de vida y métodos para la enseñanza superior."²

¹ Este trabajo fue realizado en el marco del curso "Pedagogía Universitaria" del Plan de Formación Docente de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, en la comisión a cargo de la Profesora Victoria Kandel, en el segundo cuatrimestre del año 2018.

Se parte del objetivo de democratizar la educación mediante el aseguramiento de la autonomía y el cogobierno. En sus inicios, Mella reconoció la importancia del movimiento estudiantil cordobés y adoptó sus reivindicaciones como propias. Se vio como parte de la gesta de la juventud americana de los inicios del siglo XX, y sus propuestas hacia el interior de la universidad no diferían en lo esencial de las del resto de América Latina.

Pero la reforma no se agotaba en una serie de reivindicaciones gremialistas. Por el contrario, se ha dicho que

*"El cogobierno universitario (...) era conceptuado como un medio o un instrumento de una causa y no era un fin procedimental en sí mismo. Es en este sentido que en un discurso del año 1920 Saúl Taborda resaltó que era 'rebajar los términos del problema' universitario reducir la Reforma 'a considerar tan sólo la participación de los estudiantes en el mecanismo docente, el electoralismo del aula que adiestra por anticipado para la feria del comité'."*²

Así, el ideario reformista presenta entre sus características más relevantes las preocupaciones sociales, el antiimperialismo y el americanismo.

Respecto de las preocupaciones sociales, ya en las jornadas de junio de 1918 se estableció una solidaridad por parte de los trabajadores con la lucha estudiantil. Tanto los sindicatos como diferentes partidos de izquierda se plegaron a las actividades organizadas por los estudiantes⁴. Deodoro Roca llegó a sostener que existía una relación necesaria entre la rebelión estudiantil y el conjunto de las luchas populares⁵. Esta preocupación social es compartida por Mella, quien como ya mencionamos fundó la Universidad Popular José Martí.

La crítica al imperialismo es otro rasgo del ideario reformista que se ve reflejado en la obra de Deodoro Roca. Según relata Recalde, Roca

*"(...) remarcó la circunstancia de que la política internacional estaba cambiando y que surgía un 'imperialismo invisible' caracterizado por el hecho de que el interés comercial podía adquirir mayor centralidad que el territorial (...) Los norteamericanos controlaban los puertos sudamericanos, el Canal de Panamá, los recursos hidrocarbúricos y los empréstitos convertidos en tentáculos del imperialismo invisible los que empiezan a apretar nuestros miembros y restar autonomía a nuestros movimientos."*⁶

De manera similar, en la producción de Mella se observa la apreciación de que la independencia de España había sido únicamente un cambio de metrópoli. Así, escribió:

"(...) la unidad de la América está hecha ya por el imperialismo yanqui. La Unión Panamericana es la Internacional del futuro imperio político que tendrá por capital única a Wall Street y por nobleza a los reyes de las distintas industrias. La Unidad de la América que sueñan todos los espíritus elevados del momento

² Del Mazo, G., *La reforma universitaria*, La Plata, 1957. P. 6.

³ Recalde, A., "La Universidad y la Integración Sudamericana", en Roca, A. y Schneider, C. (comps.), *El legado reformista en las nuevas universidades del conurbano. Inclusión, democracia, conocimiento*, Buenos Aires, UNDAV Ediciones, 2018. P. 178.

⁴ Cfr. Portantiero, J.C., *Estudiantes y política en América Latina*, México, Siglo XXI, 1978. P. 41.

⁵ Cfr. Portantiero, J.C., *op. cit.* P. 76.

⁶ Recalde, A., *op. cit.* P. 186.

presente es la unidad de la América nuestra, de la América basada en la justicia social, de la América libre, no de la América explotada, de la América colonial, de la América feudo de unas cuantas empresas capitalistas servidas por unos cuantos gobiernos, simples agentes del imperialismo invasor."⁷

Allí se observa también otro de los rasgos principales del pensamiento reformista: el americanismo. Ya el *Manifiesto Liminar* hacía una convocatoria a los "hombres libres de América del Sur". Arlotti expresa:

*"Así, la Reforma de Córdoba se inscribe dentro de una larga tradición intelectual y política que se remonta a la propuesta de Bolívar. Debe recordarse que el autor del Manifiesto, Deodoro Roca (...) se muestra claramente a favor del americanismo bolivariano frente al panamericanismo propuesto por los Estados Unidos."*⁸

Mella reivindicó también el ideal bolivariano. En efecto, en un texto de 1924 afirmó:

*"Como resumen para nuestro problema internacional, no vemos por ahora más solución que el estrechar los lazos con todos los soñadores idealistas de la América unida y justa, para luchar por la realización del viejo ideal de Bolívar adaptado al momento. Intelectuales honrados, estudiantes libres y obreros conscientes son los llamados a ejecutar estas ideas."*⁹

Otro punto de contacto entre el ideario reformista y la producción del joven Mella es el lugar asignado a la juventud. Recalde señaló:

*"Uno de los aspectos fundamentales que impulsó la Reforma fue la politización de los jóvenes y su inclusión activa en el debate político del país y la región. (...) La Reforma auspició el desenvolvimiento de agrupaciones, federaciones y de diversos encuentros de jóvenes en distintos lugares de América Latina."*¹⁰

El movimiento reformista se veía a sí mismo como parte de la juventud, a la que consideraba "desinteresada" y "pura", en los términos del *Manifiesto Liminar*. Por ello, esta generación de jóvenes reformistas está destinada a romper las cadenas que las unen a una sociedad dominada por la "inmovilidad senil".

Mella presentó en sus primeros escritos una visión similar de la juventud estudiantil. Así, en 1923 afirmaba:

*"De gran importancia es en verdad el movimiento estudiantil, es un motivo de optimismo para el porvenir, demuestra cómo la nueva generación que será dueña de los destinos de la patria, es una generación digna sucesora de las virtudes e ideales de los Martí, Maceo y Gómez (...) Patria, madre doliente, contempla con orgullo a tus jóvenes hijos, admira su grito de rebeldía y siente honda satisfacción al conocer sus virtudes."*¹¹

⁷ Mella, J.A., "Hacia la Internacional Americana", en *Escritos y Crónicas Políticas*, Buenos Aires, Capital Intelectual, 2011. P. 58.

⁸ Arlotti, R., "El Manifiesto Liminar del 21 de junio de 1918: Texto Clave del Movimiento Reformista", en Ortiz, T. y Scotti, L., *La reforma universitaria de 1918 y sus antecedentes: visión desde la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires*, Buenos Aires, Departamento de Publicaciones Facultad de Derecho, 2018. P. 47.

⁹ Mella, J.A., "La política yanqui y la América Latina", en *op. cit.* P. 41.

¹⁰ Recalde, A., *op. cit.* P. 187/188.

¹¹ Mella, J.A., "La Reforma", en *op. cit.* P. 35/36.

Hasta aquí hemos visto cómo las principales características del pensamiento reformista se reflejan en la obra de Julio Antonio Mella. De aquí en más, nos focalizaremos en sus particularidades, que se fueron delineando sobre todo en sus escritos más tardíos.

¿Reformismo o Comunismo?

El pensamiento de Mella puede introducirse con esta pregunta: ¿Es posible el éxito de la Reforma Universitaria sin la Revolución?

Relata Camarero que:

*"Luego de dos años de inserción como estudiante y militante, Mella ya tenía elaborado un balance preciso y original respecto al movimiento de la reforma universitaria (...) El planteo es contundente: la reforma universitaria quedará trunca si no se continúa y profundiza en un programa de revolución social y si no se entrelaza con la lucha de la clase obrera."*¹²

El acercamiento de Mella al comunismo real y su férrea defensa de las ideas de Lenin lo llevarán a alejarse cada vez más del grupo de Córdoba. Éste proclamaba constituir la vanguardia de la revolución que convocaba a los trabajadores, pero, como señala Arlotti, los estudiantes de Córdoba

*"En general, pertenecen a los sectores medios y la burguesía. Muchos de ellos son hijos de inmigrantes o inmigrantes y tienen un fuerte deseo de ascenso social."*¹³

Desde la óptica de la lucha de clases, la alianza que estos sectores pudieran forjar con los trabajadores no duraría más allá de sus intereses. Prueba de ello fue el *"silencio universitario frente a las brutales represiones del año 1919 en los Talleres Metalúrgicos Vasena"*¹⁴

Ante la experiencia de la fugacidad de las reformas universitarias en Argentina y Perú, en 1925, Mella expuso en su texto *"¿Puede ser un hecho la reforma universitaria?"* una lectura sobre las condiciones para una reforma exitosa. Para él, había quedado demostrado que no se podría lograr un cambio verdadero hasta que se produjese una reforma social. Su conclusión es particularmente ilustrativa:

*"Nada se resuelve, con hacer de la universidad un centro técnicamente perfecto, si la masa estudiantil, que proviene de los colegios religiosos o de los colegios laicos privados, tiene ya formada una mentalidad burguesa, y no científica, de la universidad. En lo que a Cuba se refiere, es necesario primero una Revolución Social para hacer una Revolución Universitaria."*¹⁵

Para Mella, la revolución debe ser encabezada por el proletariado. Las otras clases sociales pueden sumarse a la campaña, pero su papel es necesariamente secundario¹⁶.

¹² Camarero, H., "Julio Antonio Mella: reforma universitaria, antiimperialismo y comunismo en América Latina", en Mella, J.A., *Escritos y Crónicas Políticas*, op. cit. P. 15.

¹³ Arlotti, R., op. cit. P. 51.

¹⁴ Recalde, A., op. cit. P. 183.

¹⁵ Mella, J.A., "¿Puede ser un hecho la reforma universitaria?", en Sader, E. et. al. (eds.); *La Reforma Universitaria. Desafíos y perspectivas noventa años después*, Buenos Aires, Clacso, P. 217.

¹⁶ Cfr. Portantiero, J.C., op. cit. P. 79.

Pero la muestra más clara de la diferenciación de Mella respecto de los restantes exponentes del movimiento reformista latinoamericano se ve en “La lucha revolucionaria contra el imperialismo”. Allí, Mella se refiere nuevamente al papel de la juventud:

“No se niega el valor de la agitación, entre los “jóvenes”, su “destino manifiesto”, su “importancia”, etcétera, como un buen medio para adquirir partidarios temporales entre los que están en la edad de soñar con ser Napoleones, o Mussolinis o algo así. Mas, como cuestión sería de principios revolucionarios, la cuestión de la “juventud y su papel” no es más que literatura de la cual los obreros se ríen al ver tantos buenos conductores que se aprestan a realizar “su salvación”, cobrando un buen precio por el trabajo de conductores máximos.”¹⁷

Aquí se ven las particularidades del planteo de Mella en cuanto al análisis de la reforma universitaria desde el comunismo real. Se trata de uno de los principales antecedentes nacionales de la Revolución encabezada por Fidel Castro¹⁸.

En “El concepto socialista de la reforma universitaria”, Mella presenta una lectura comunista de las universidades. La universidad debe estar comprometida con “*las necesidades de los oprimidos*”. Pero, como ninguna clase sostiene una institución contraria a sus intereses, la universidad funciona como mecanismo de reproducción de la cultura de la burguesía capitalista. Es por eso que “*la emancipación definitiva de la cultura y de sus instituciones no podrá hacerse sino conjuntamente con la emancipación de los esclavos de la producción moderna que son, también, los títeres inconscientes del teatro cómico de los regímenes políticos modernos.*”¹⁹.

Conclusiones

Julio Antonio Mella es uno de los personajes más emblemáticos del reformismo latinoamericano, pero quizás también el más singular. Su pensamiento se fue alejando de las banderas del reformismo a medida que se acercaba a la doctrina comunista.

Fue un predecesor de la revolución que instauró el régimen comunista en Cuba. Por lo tanto, no sorprende que los educadores cubanos defiendan hoy una versión matizada de la autonomía universitaria. López Segre lo expone en las siguientes palabras:

“El autoritarismo y el exceso de control pueden lesionar la autonomía de la universidad, pero, por otra parte, la universidad autónoma necesita de un sistema de control que armonice la libertad de crear, enseñar y aprender con la obligación de rendir cuentas de los objetivos alcanzados o frustrados.”²⁰

Ahora bien, incluso desde la lectura de la lucha de clases, es posible encontrar un vínculo entre el pensamiento de Mella y el de los reformistas del 18. Aceptemos que, como decía Recalde, la autonomía y el cogobierno representaban objetivos instrumentales. Entonces, lo que Mella observó es que ese instrumento no era útil para la instalación del comunismo, que éste debía surgir de la lucha del proletariado. Si eso es

¹⁷ Mella, J.A., “La lucha revolucionaria contra el imperialismo”, en *op. cit.* P. 114.

¹⁸ Cfr. Portantiero, J.C., *op. cit.* P. 81.

¹⁹ Mella, J.A., “El concepto socialista de la reforma universitaria”, en *op. cit.* P. 149/150.

²⁰ López Segre, F., “Autonomía y reformas. Cuba y la reforma de Córdoba”, disponible en <https://www.clacso.org.ar/reformadel18/autores.php> (Consultado el 23 de diciembre de 2018).

así, en un gobierno del proletariado, reclamar la autonomía universitaria es un sinsentido. Por el contrario, la universidad debe cumplir su papel en un sistema en el que todas las instituciones están al servicio de los trabajadores libres.

La autonomía universitaria en el CUD



Paula Falvella

Abogada con orientación en Derecho Penal (UBA). Ayudante en la Práctica Profesional de la Procuración Penitenciaria de la Nación (UBA).



Denise Tapiero

Abogada (UBA). Diploma de Honor. Estudiante de Maestría en Derecho del Trabajo (UBA). Ayudante en las materias "Elementos de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social" (Facultad de Derecho, UBA) y en "Derecho del Trabajo II (Colectivo)" (Licenciatura en Relaciones del Trabajo, Facultad de Ciencias Sociales, UBA).

I. Introducción.

Cuando hablamos de extensión universitaria, lo primero que inevitablemente acude a nuestra mente, es una idea, quizás hasta gráfica, del manto universitario extendiéndose por fuera de sus muros. Tan real es ello, que podría definírsela como la conexión existente entre la universidad con la sociedad; en otras palabras, la vinculación de la vida académica con la realidad social que la contiene y que le da sentido¹. Así es acogida e incorporada al crearse la Universidad de La Plata por Joaquín V. González, quien le concede legalidad, institucionalidad y permanencia².

En igual sentido, a un centenario de su proclamación, lo hicieron entender los estudiantes en Córdoba a través del célebre *Manifiesto liminar* del año 1918, donde queda expuesto el reclamo por

¹ GEZMET, Sandra, *Evolución histórica-crítica de la extensión universitaria proceso de institucionalización de la extensión de la UNC en los distintos momentos históricos*, Escuela para la Innovación Educativa, Universidad Nacional de Santiago del Estero, para el Curso de Extensión de la Universidad Nacional de Córdoba,

<https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/EVOLUCI%C3%93N%20DE%20LA%20EXTENSI%C3%93N%20UNIVERSITARIA.pdf> (consultada el 12/06/2018).

² Esa impronta quedó establecida en el estatuto fundacional que define, por primera vez en el país, "a la extensión del conocimiento, la acción y los servicios hacia los sectores populares como una de las misiones fundamentales de esa universidad". En tal sentido, al inaugurar las Conferencias de Extensión en la Universidad Nacional de La Plata en 1907, Joaquín V. González sostuvo que "La incorporación con carácter legal de la extensión universitaria, esto es, la de una nueva facultad destinada a crear y difundir las relaciones de la enseñanza propia de sus aulas con la sociedad...se erigió resueltamente en una función permanente". Cfr. GALÁN, Liliانا y MAROSCIА, Carla, *Gestión innovadora de la extensión universitaria - la experiencia de la facultad de ciencias económicas de la universidad nacional de la plata*, Jornada de Extensión del Mercosur, 19 y 20 de mayo de 2016, Tandil, Buenos Aires, Argentina.

la misión social de la universidad, ya que allí se enfatiza acerca de la necesidad de que la universidad se vincule con el pueblo, el derecho a la educación para todos, el diálogo entre universidad y sociedad, la obligación que tiene la institución educativa superior de compartir la cultura y el conocimiento con aquel que no puede acercarse a estudiar³.

Tal como lo ha advertido Risieri Frondizi, la universidad refleja lo que ocurre en la Nación, porque forma parte de ella⁴. Es por ello que, además de las otras funciones en cabeza de la universidad⁵, debe estarse a la importante misión social que ésta emprende, a través del estudio de los problemas nacionales, contando con una gran ventaja para realizar dicha labor: su objetividad⁶. Para poder llevar adelante ello, el citado autor señala como requisito indispensable, no solo para el ejercicio de esta misión, sino también para el desempeño de las restantes, que exista autonomía⁷.

En ese orden de ideas, pretendemos abordar a lo largo del presente cómo, a partir de la extensión universitaria (o misión social) de nuestro país, nació UBA XXII, uno de los proyectos de extensión vigentes que la universidad supo crear, y su relación con la autonomía universitaria, tema que aún no hemos desarrollado en profundidad, pero que se relaciona naturalmente con la investigación que propiciamos realizar.

II. Creación de UBA XXII.

Tan simbólico como metafórico, en 1985, año en que falleció Risieri Frondizi, se creó UBA XXII, proyecto que, intuimos, hubiese sorprendido favorablemente a este incansable luchador porque la universidad asuma su deber social⁸.

³ D'ANDREA, R., ZUBIRÍA, A. y SASTRE VÁZQUEZ, P., *Reseña histórica de la extensión universitaria*, Facultad de Agronomía de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina, <http://extension.unicen.edu.ar/jem/completas/188.pdf>

⁴ FRONDIZI, Risieri, *La universidad en un mundo de tensiones*, Ed. Paidós, 1era ed., 1971, Argentina, p. 14.

⁵ Funciones que podemos agrupar como la formación profesional, la investigación científica, la misión social o extensión universitaria, la misión cultural y la autonomía universitaria. Cfr. FRONDIZI, Risieri, *La universidad...*, *op. cit.*, en Introducción. Asimismo, el autor Pablo Buchbinder menciona similares funciones al desarrollar el capítulo "La Gestión de Joaquín V. González en la Universidad Nacional de la Plata". Cfr. BUCHBINDER, Pablo, *Historia de las universidades argentinas*, Ed. Sudamericana, 2da ed., 2005.

⁶ Tal como señala Frondizi en su célebre obra, la universidad "no está al servicio de ningún interés, salvo el de la nación, y debe ser capaz de resistir presiones políticas o de cualquier otro índole". Cfr. FRONDIZI, Risieri, *op. cit.*, p. 247.

⁷ FRONDIZI, Risieri, *op. cit.*, p. 271.

⁸ En su libro, señala que la universidad fue una institución para la *élite* económica-social, estando la incipiente clase media escasamente representada y la clase proletaria totalmente ausente, al igual que las mujeres. Afirma que la discriminación contra el sexo y el origen social era evidente. También entiende como injusticia la ausencia de jóvenes que provinieran de zonas rurales. En tal sentido, concluye que "La universidad cree tener la conciencia tranquila con abrir las puertas y declarar que la enseñanza es gratuita. La gratuidad de la enseñanza poco ayuda a quien necesita trabajar para vivir o sostener a sus familias". Cfr. FRONDIZI, *op. cit.*, ps. 236/238. Si bien ello ha ido cambiando progresivamente, por eso el autor se refiere al tema en pasado (a modo de ejemplo se puede señalar que, con su ingreso en el año 1962 como rector de la UBA, realizó un programa de otorgamiento de becas), creemos que hubiese aprobado con entusiasmo la creación de este proyecto.

Esta iniciativa nació fruto de un encuentro casual entre una mujer que, desorientada en las escalinatas de las oficinas de Azcuénaga 280 –donde funcionan áreas administrativas de la Universidad de Buenos Aires (en adelante, UBA)–, fue consultada si necesitaba ayuda por la que sería en el futuro directora del programa, la licenciada Marta Laferrière. La respuesta fue que estaba buscando que su hijo, preso en Devoto, estudiara. A raíz de eso, en octubre de 1985, sin antecedentes en el país ni referentes teóricos, la UBA ingresó por primera vez a un penal, firmándose un convenio entre ésta y el Servicio Penitenciario Federal, el que fuera ratificado en el año 1986 por el Consejo Superior de la UBA⁹. Tal como puede obtenerse de la página oficial de la UBA, para Marta Laferrière la idea siempre fue la de abrir un espacio donde se pudiera ejercer un derecho: el derecho a estudiar. Al respecto, ha dicho que **“No queríamos simplemente que la gente se inscriba o entregarles material sino llevar la universidad a la cárcel, crear un espacio de libertad dentro de ella, un territorio, una embajada de la UBA. Las reglas del CUD -Centro Universitario Devoto- son las de la universidad, estamos dentro de una cárcel pero ese es un lugar de autogestión, de autodisciplina. Ese espacio muerto que es la cárcel se convierte en algo vivo”**¹⁰.

Así se produjo la inserción de la Universidad de Buenos Aires en las cárceles federales, fenómeno consolidado hace más de treinta años, que tuvo su inicio en la Unidad N° 2 de Villa Devoto (actual Complejo Penitenciario Federal de la Ciudad de Buenos Aires), y que años después se extendió a otras prisiones federales del área metropolitana de Buenos Aires¹¹.

En tal sentido, la creación formal, como fuera referido, se da a partir del convenio celebrado el día 17 de diciembre de 1985 entre la UBA y la Dirección Nacional del Servicio Penitenciario Federal, ratificado por el Consejo Superior UBA el 18 de febrero siguiente bajo Resolución C.S. N° 63/86. El acuerdo establecía la posibilidad de que personas detenidas pudieran iniciar o completar sus estudios universitarios a través de cursos dictados por profesores de la UBA. Por su parte, la autoridad penitenciaria se comprometía a proveer, dentro de sus posibilidades, de pupitres, pizarrones y útiles, y se abstenía a realizar traslados de estudiantes salvo razones de tratamiento o seguridad¹².

Posteriormente, con la Resolución C.S. N° 4950/93 se creó formalmente el Programa de Estudios de la Universidad de Buenos Aires en el Servicio Penitenciario Federal (Programa UBA XXII), dentro del ámbito de la Secretaría de Asuntos Académicos del rectorado. Además, dispuso los cargos administrativos y de gestión del programa, puntualmente su Dirección, Secretaría Técnica y

⁹ TORRES CABREROS, Delfina, *Los treinta años de una embajada de la UBA*, en Página 12, Edición impresa, 04/08/2015, <https://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-278591-2015-08-04.html> (Consultada el 16/06/2018).

¹⁰ <http://www.uba.ar/extension/trabajos/uba.htm> (Consultada el 01/06/2018).

¹¹ DAROQUI, Alcira, 20 años de la Carrera de Sociología en el Programa UBA XXII. Universidad en Cárcel, Universidad de Buenos Aires, 2009, en el prólogo.

¹² Artículos 9 y 11 de la Resolución C.S. N° 63/86.

Coordinadores Externos por cada facultad, cuyas funciones resultaron consolidadas por la Resolución C.S. N° 7349/13.

En el Centro Universitario de Devoto, en particular, un anexo a la Resolución N° 310/91 del Ministerio de Justicia¹³, reglamentó con mayor profundidad su funcionamiento, legitimando la posibilidad de que algunos estudiantes detenidos habitaran en sus instalaciones, situación que persistió por más de diez años y que posteriormente ha sido modificada. Por otra parte, la misma formalizó la relación entre la agencia penitenciaria, las autoridades universitarias y los docentes, estableció distintos niveles y modalidades educativas, como así también regímenes de inscripción, regularidad y permanencia de los estudiantes en el programa.¹⁴

Por tratarse del espacio donde la experiencia se originó, y el que se mantiene con mayor fortaleza, como ya se mencionó anteriormente, esta indagación sobre el Programa UBA XXII se concentra principalmente en explorar su funcionamiento en el Centro Universitario Devoto e indagar sobre cómo funciona el principio de autonomía en el mismo.

Sin perjuicio de ello, cabe adicionar como dato de interés que actualmente este programa se desarrolla también con diversas intensidades en otras cuatro prisiones federales en la localidad de Ezeiza: con mayor fortaleza en los Complejos Penitenciarios Federales N° I y N° IV de mujeres, y con menor entidad en las Unidades N° 19 y N° 31¹⁵. En el pasado, el programa se ha extendido también a la ex cárcel de Caseros (Unidad N° 16 SPF) y al Complejo Penitenciario Federal N° II de Marcos Paz.

III. Desarrollo del Programa UBA XXII en el CUD.

Deteniéndonos en los aspectos prácticos del desarrollo del Programa en el CUD, y sin perjuicio de la normativa existente en la materia, cabe destacar lo que hemos obtenido de los principales actores en las entrevistas realizadas en el lugar donde funciona UBA XXII, a las cuales nos referiremos a la brevedad. Al respecto, es dable mencionar en primer lugar la función que algunos de los estudiantes detenidos desempeñan en el Centro: se desempeñan como coordinadores internos de cada facultad. Se ocupan de inscribir alumnos, solicitar las materias a los

¹³ Resolución que aprueba el Reglamento Interno para el Instituto de Detención (U. 2) –Centro Universitario de Devoto– en la Capital Federal.

¹⁴ Al respecto, Daroqui entiende que la Resolución N° 310/91, al igual que sus complementarias, con el pretexto de normalizar prácticas ya instaladas, ha significado un claro avasallamiento a la propia autonomía universitaria. *Cfr.* DAROQUI, Alcira, 20 años de la Carrera..., *op. cit.*

¹⁵ Según la información suministrada por el programa en su sitio web, en el CUE (CPF I de Ezeiza), se dictan materias del Ciclo Básico Común (CBC) para Derecho, Sociología, Trabajo Social y Económicas; y asignaturas correspondientes a las carreras de Sociología, Trabajo Social, Letras y Filosofía. En el CUE (CPF IV de Mujeres), se dictan cursos del CBC de Derecho, Letras, Sociología y Trabajo Social; y materias de las carreras de las tres últimas. En ambos espacios se desarrolla también el taller de extensión universitaria de Informática, a cargo de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales. Las actividades en la Unidad N° 31 de Mujeres se limitan al CBC de Letras y Sociología, y el sitio no informa actividades en la Unidad N° 19 SPF. Conf. <http://www.uba.ar/uba22/contenidos.php?id=178> (Consultada el 01/06/2018).

coordinadores externos y gestionar las demandas del resto de los alumnos, actuando como un nexo de comunicación entre ellos y la Universidad de Buenos Aires y, de esa manera, buscan garantizar que las cursadas se lleven adelante de manera ordenada. Además, el CUD posee una Comisión Directiva, conformada por 12 coordinadores, donde se plantean todas las problemáticas existentes para luego ser comunicadas a la UBA.

Por supuesto, entre los objetivos del estudiado Programa, se incluye el dictado de educación universitaria formal a la población encarcelada. Al respecto, la modalidad de cursado es semanal, y son los docentes los que ingresan a dar clases al centro universitario dentro de las prisiones, con las escasas excepciones de las personas detenidas en etapa avanzada de la progresividad de su pena que cuentan con autorización judicial para cursar en las sedes universitarias en el medio libre.

Asimismo, en el CUD se dicta el Ciclo Básico Común (CBC) para las carreras de abogacía, sociología, psicología, letras y contador público y administración de empresas, de las Facultades de Derecho, Sociales, Psicología, Filosofía y Letras y Económicas, respectivamente. Además, en el ámbito de la Facultad de Filosofía y Letras se brinda también la Diplomatura en Gestión Sociocultural.¹⁶

Otras facultades, como Ciencias Exactas y Naturales, no ingresan a dictar educación universitaria formal pero dictan talleres extracurriculares. Por otro lado, existen en los centros universitarios programas de extensión de funcionamiento permanente, y se desarrollan seminarios, conferencias y jornadas de actualización. Estas actividades no exigen la condición de alumno universitario, habilitando la participación de detenidos que no han finalizado sus estudios primarios o secundarios.¹⁷

De los datos obtenidos en las entrevistas realizadas, se nos informó que en el CUD se encuentran inscriptos, en condición de alumno regular, más de quinientos detenidos. Del total, la mayor cantidad de inscriptos se encuentra en el Ciclo Básico Común; en segundo lugar, en las carreras que dicta la Facultad de Ciencias Económicas, y luego en

¹⁶ La Diplomatura tiene una extensión anual y puede ser cursada por cualquier detenido que haya completado sus estudios primarios, aunque se prioriza el ingreso de aquellos que hayan finalizado también sus estudios secundarios o se encuentren próximos a hacerlo. Sus cincuenta y siete inscriptos, actualmente, cursan la materia principal o troncal, y los talleres de radio, fotografía estenopeica, edición y derecho laboral.

¹⁷ La información ha sido obtenida gracias al titular de la Práctica Profesional de la Procuración Penitenciaria de la Nación, Ramiro Gual, quien nos ha facilitado un artículo inédito de investigación realizado por él y otros colaboradores, para una revista de una universidad de Brasil, que al día de la fecha no ha sido publicada. Dicho artículo se titula "*Contradicción, cooptación e institucionalización. Las experiencias de intervención universitaria en contextos de encierro en Argentina*", escrito por el citado Ramiro Gual, Federico Batagelj, Waldemar Claus, Julieta Taboga, Carolina D'amelio y Guillermina Barukel, para la Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Dossiê: "Extensão universitária e sistema penal-penitenciário: aportes teóricos e experiências de luta, projetos e ações". Vol. 3, N. 2 (julho a dezembro/2017). ISSN - 2448-3303 (En prensa).

la carrera de Abogacía. Sobre ello, nos otorgaron información estadística que no se encuentra disponible para consulta abierta ni está reflejada en ningún estudio académico: durante el primer cuatrimestre del año en curso, el CBC cuenta con 267 estudiantes inscriptos formalmente, mientras que hay aproximadamente 130 alumnos en las carreras de la Facultad de Ciencias Económicas, y 65 alumnos de Derecho. En menor proporción, la Facultad de Sociales registra 20 estudiantes, Psicología 8, y Filosofía 7, además de los 57 inscriptos a su Diplomatura. Como fuera mencionado, resulta importante destacar, que no existen bases donde se registren la cantidad de inscriptos en cada una de las carreras, sino que cada una de las Coordinaciones de los distintos Centros existentes, cuentan con anotaciones informales sobre los alumnos anotados.

Además, cabe destacar que la carrera de Abogacía posee como requisito obligatorio para obtener el título profesional, la aprobación de un curso de práctica profesional, que es impartido también en el CUD, posibilitando que aquellas personas que se encuentran privadas de su libertad, puedan compartir un mismo espacio con aquellas no lo están.¹⁸

Por último, nos obsequiaron la información acerca de la cantidad de graduados al día de la fecha: hay 86 en total, de los cuales 65 obtuvieron su título como abogados, 15 como administradores de empresas, 2 como contadores público, 2 licenciados en sociología, y 2 psicólogos¹⁹.

IV. La autonomía universitaria.

Para entender de qué hablamos cuando nos referimos a autonomía universitaria, la primera pregunta que inevitablemente debe responderse para lograr un acabado desarrollo del presente, es qué entendemos por autonomía²⁰. Al respecto, el expositor por excelencia del tema fue el filósofo Emmanuel Kant, quien entendía que la condición básica para que pueda darse la autonomía moral de las personas, es que ellas se traten como fines en sí mismos, y que sus acciones sean moralmente justificables de acuerdo con la universalidad de las máximas que las determinan; es decir, considera que los seres humanos son agentes racionales porque pueden actuar de acuerdo con principios prácticos²¹. En sencillas palabras, la autonomía está dada por la capacidad que tienen los seres humanos de autodeterminarse, es decir, llevar adelante las acciones que consideren según leyes que su misma razón (voluntad) les ha determinado.

Ahora bien, considerando el concepto de autonomía antes reseñado, para hacer una primera aproximación a la relación que éste guarda con la universidad, podríamos pensar que se trata de

¹⁸ *Idem.*

¹⁹ Información suministrada por la Presidencia del Centro Universitario de Devoto el día 21 de Junio de 2018.

²⁰ Definida como "I. Condición de la persona física o jurídica que goza de entera independencia para regirse por sus propias leyes (...) III. Autonomía como concepto fundamentalmente político, significa la facultad de darse las propias normas por las que se ha de regir (...)". Cfr. MORENO RODRIGUEZ, Rogelio, Diccionario de ciencias jurídicas, 1era ed., Buenos Aires, Ed. Dicciobibliografía Editora S.R.L., 2005, Buenos Aires, ps. 107/8.

²¹ VALBUENA ESPINOSA, Juan Camilo, Una defensa kantiana de los derechos humanos, Escuela de Ciencias Humanas, Ed. Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia, 2008, p. 22/3.

su capacidad para autodefinirse. No obstante, surge la inevitable pregunta de cómo o por qué la universidad está embestida con este gran principio. Nuestra Constitución Nacional, en su artículo 75, inciso 19, 3er párrafo, prevé que corresponde al Congreso "*Sancionar leyes de organización y de base de la educación que consoliden la unidad nacional respetando las particularidades provinciales y locales; que aseguren la responsabilidad indelegable del Estado, la participación de la familia y la sociedad, la promoción de los valores democráticos y la igualdad de oportunidades y posibilidades sin discriminación alguna; y que garanticen los principios de gratuidad y equidad de la educación pública estatal y la autonomía y autarquía de las universidades nacionales*". En tal sentido, la autonomía de la universidad está concedida por el poder legislativo, y eso nos acerca a la relación existente entre esta última con el mundo externo, y en particular, con el gobierno. En ese orden de ideas, podríamos partir de que, encontrándose la universidad en una nación, debe regirse de acuerdo con los propósitos que esta última le ha fijado: la ley orgánica de la universidad proviene del poder legislativo que reconoce esta autonomía en el sentido de que la universidad haga su propia reglamentación como ley secundaria.²²

Por su parte, el maestro Risieri Frondizi se encarga de definir el concepto de autonomía universitaria, entendiendo por tal "el derecho de la universidad a regirse por las normas que ella misma se impone y a disponer de los fondos sin intervención extraña. Abarca tres aspectos: docente, de gobierno y financiero"²³. No obstante, considera que es habitual que las leyes universitarias reconozcan la autonomía en forma enfática, aunque en términos generales, para luego suceder que la propia ley o su reglamentación la restrinja de hecho al referirse a su ejercicio concreto, afirmando retóricamente y enfáticamente los principios generales –libertad, justicia, honor–, y descuidando sus formas concretas de realización²⁴.

En tal sentido, en un capítulo destinado al efecto, Frondizi explica qué implica la autonomía. En primer lugar, el derecho de la universidad a elegir y destituir a sus autoridades, como también a su personal docente como administrativo, en la forma que ella misma determine en sus estatutos. Asimismo, dispone como competencia exclusiva de la universidad el régimen de selección de estudiantes, los planes de estudio y las exigencias para obtener un diploma universitario. Sin

²² PARENT JACQUEMIN, Juan María, La universidad ante el desafío de ser, 2da edición corregida, Universidad Autónoma del Estado de México, 2005, p. 85.

²³ FRONDIZI, Risieri, La universidad..., *op. cit.*, p. 277

²⁴ Al respecto, el autor relata que en el año 1965, la Asociación Internacional de Universidades (de la que la Universidad de Buenos Aires no es miembro actual, mientras que la Universidad de La Matanza, la Universidad de Palermo y la Universidad del Salvador sí lo son), aprobó una resolución en favor de la autonomía, documento en el que él participó, en el que se reafirma la convicción de que las universidades están en condiciones de cumplir más adecuadamente sus misiones específicas si pueden decidir por sí mismas las siguientes cuestiones: nombramiento de todo su personal, cualquiera sea la jerarquía, selección de los estudiantes que han de ingresar; determinación de los planes de estudio y exigencias para obtener el diploma universitario; determinación de los programas de investigación y administración de los recursos financieros de que disponga". *Cfr.* Report of the Fourth General Conference of the International Association of Universities (Paris, 1966). Citado en FRONDIZI, Risieri, La universidad..., *op. cit.*, ps. 277/8.

perjuicio de ello, el estado puede fijar un mínimo de exigencias para la habilitación del título, pero las universidades tienen derecho a superar ese mínimo si lo consideran necesario. Señala como aspecto más importante que la universidad tenga completa libertad para programar y realizar las investigaciones científicas que considere convenientes, ya que de lo contrario, se podría impedir un descubrimiento científico o social. Destaca, por otro lado, que la financiación es el punto débil de la autonomía, ya que las universidades estatales dependen de la contribución que el Estado les otorga anualmente. Aun cuando gozaran de plena libertad para disponer de ese dinero, el Poder Ejecutivo y el Congreso tienen en sus manos la forma de presionar sobre ellas restringiendo sus presupuestos²⁵.

Ahora bien, tal y como surgió en la discusión en la clase dictada por el Prof. Ricardo Schmidt, podríamos preguntarnos si la autonomía “siempre es buena”, porque solemos dar por cierta su respuesta²⁶. Paradójicamente, Frondizi se ha hecho la misma pregunta, desde el lado de la necesidad. Su respuesta afirmativa está dada en dos planos distintos: uno teórico y uno práctico. Respecto al primero, puede sintetizarse su opinión al considerar que la universidad está constituida por las personas de mayor jerarquía intelectual del país, por lo cual, ellos son la guía para el resto de la comunidad, resultando sumamente extraño que se necesite a alguien de afuera que indique qué han de hacer y cómo hacerlo²⁷. En relación con la segunda cuestión, Frondizi afirma que “la universidad funciona mejor cuando no se la entorpece”. En tal sentido, el autor afirma que la universidad, al igual que la ciencia, prospera en un clima de libertad, ya que las interferencias extrañas ahuyentan a los investigadores de verdad²⁸.

Compartiendo su opinión, considerando que hemos definido satisfactoriamente qué se entiende por autonomía universitaria, qué implica, y entendiendo que ella siempre es positiva en el ámbito universitario, consideramos que ya nos encontramos en posición de ver qué sucede en el Centro Universitario de Devoto.

V. La autonomía universitaria en el CUD a partir de las entrevistas realizadas.

Como fuera mencionado en párrafos anteriores, tuvimos la oportunidad de realizar entrevistas en el Centro Universitario de Devoto los días 20 y 21 de junio del año 2018, a diversos actores que cumplen un rol fundamental en el sistema educativo, como lo son Eduardo Vera, Coordinador del Ingreso al CBC; Matías Lacoste, Presidente del Centro Universitario de Devoto; Damián Bazán, Secretario Académico del Centro; y Ramiro Gual, Profesor de Criminología del Centro. **A partir de ellas, podemos afirmar que algunas de las características sobresalientes**

²⁵ FRONDIZI, Risieri, La universidad..., *op. cit.*, ps. 278/9.

²⁶ Clase dictada el día 31 de mayo de 2018 en la materia “Módulo I”, por el Prof. Ricardo Schmidt, en la Universidad de Derecho y Ciencias Sociales de la UBA.

²⁷ FRONDIZI, Risieri, La universidad..., *op. cit.*, p. 285.

²⁸ *Ibidem*.

planteada hasta el momento sobre la autonomía universitaria, se encuentran en crisis en las experiencias universitarias en las prisiones federales.

En primer lugar, resulta importante destacar como diferencia sustancial y prácticamente irreconciliable, en la que intuimos que se fundamentan las situaciones de conflicto y confrontación, la que se vincula al objetivo que orienta y guía al Programa UBA XXII y el ámbito penitenciario en sí. En este sentido, como ya se mencionó, éste tiene por finalidad garantizar a las personas privadas de libertad el ejercicio del derecho a estudiar, construyendo un espacio de libertad al interior de la cárcel, respaldado por los principios básicos de la universidad pública que tiene entre sus pilares fundamentales la participación democrática, el respeto al disenso, la igualdad de oportunidades y la libertad de expresión. Mientras que el objetivo —explícito— de la política penitenciaria, es considerar a la educación como herramienta de corrección y moralización. Así pues, encontramos, por un lado, a la educación como un derecho, y por el otro, a la educación como instrumento correccional en el marco de la gobernabilidad carcelaria²⁹.

A raíz de ello, es que se puede inferir que la afectación a la autonomía es estructural, ya que existe una gran tensión entre una organización vertical, autoritaria, jerárquica y militarizada, por el otro lado, un espacio donde, con mayor o menor impacto, hay una circulación de conocimiento y una especie de horizontalidad y democratización de ciertas rutinas y espacios, que hacen a esta afectación insalvable. La sola presencia de la universidad dentro de la prisión afecta prácticas y culturas arraigadas del servicio penitenciario, lo que produce que éstos últimos adopten estrategias para cooptar ese espacio y que la universidad sea la que se adapte a sus lógicas.

Partiendo de esta premisa, es que se produce la utilización de los estudios universitarios en clave de tratamiento penitenciario al momento de decidir avances en el proceso de resocialización. De igual forma, la aprobación de cursos universitarios para la reducción del tiempo de privación de libertad, mediante el instituto de “estímulo educativo”, implica una clara intromisión de la agencia penitenciaria en el sistema educativo de las cárceles federales, al ser incorporado como un objetivo más de esta administración³⁰.

En segundo lugar, muchas veces se presentan restricciones a la circulación dentro del establecimiento, por encontrarse cerrado el tránsito —generalmente por la realización de

²⁹ Trabajo presentado por la Abogada Jennifer Wolf en el Posgrado de Ejecución Penal y Derecho Penitenciario de la Universidad de Barcelona (España) y en Derechos Humanos a Nivel Internacional por la Universidad de Nottingham (Inglaterra).

³⁰ Estímulo educativo: Los plazos requeridos para el avance a través de las distintas fases y periodos de la progresividad del sistema penitenciario se reducirán de acuerdo a las pautas que se fijan en este artículo, respecto de los internos que completen y aprueben satisfactoriamente total o parcialmente sus estudios primarios, secundarios, terciarios, universitarios, de posgrado o trayectos de formación profesional o equivalentes, en consonancia con lo establecido por la ley 26.206 en su Capítulo XII: (...) f) cuatro (4) meses por estudios universitarios; g) dos (2) meses por curso de posgrado.” (Art. 140, Ley N° 24.660).

procedimientos de requisa- y/o por la pérdida de la boleta de traslado. Estas restricciones pueden provocar desde demoras en el acceso a las aulas, hasta directamente la imposibilidad de asistencia de los estudiantes a clase, lo que provoca, sin lugar a dudas, la afectación del desarrollo del proceso educativo. En este contexto, nuevamente la educación queda perdida entre los avatares que se suceden por la coexistencia de dos instituciones con finalidades y miradas muy distintas, dentro de un mismo lugar de encierro. Todos estos sucesos pudieron verificarse al momento de la visita al Centro Universitario el día 21 de junio, donde por un conflicto, del cual no se dieron mayores detalles, los alumnos se vieron perjudicados en su traslado a las aulas, asistiendo a las mismas dos horas más tarde de lo pautado.

En oposición a ello, Ramiro Gual, desde su experiencia como profesor del Centro Universitario, explica que “otra de las formas en que se afecta la autonomía es la de no intentar cooptar sino oponerse, enfrentar y dinamitar el ingreso a la cárcel, desde prohibiciones de ingreso hasta ciertas molestias o aplicación de obstáculos más o menos graves que provocan que los profesores se cansen y dejen de ingresar. En este caso la cárcel no la coopta sino la expulsa”. En igual sentido se refirió Cesar Planes, docente y coordinador externo del CBC en las cárceles: “Las medidas que se están tomando son unilaterales. Las reglas de juego cambian constantemente y sin aviso previo. Hay mucha discrecionalidad en los requisitos exigidos para entrar. Depende del día y de quién esté de guardia. Por ejemplo, no me dejan entrar con un portafolio donde llevo bibliografía para los alumnos, materiales de estudios, documentación. Antes sólo nos pedían revisar lo que traíamos y nunca hubo inconvenientes. Tampoco quieren que entremos con dinero, algo absurdo que ni siquiera se les exige a los 700 guardiacárceles. Lo más grave es que están aplicando medidas por fuera del convenio entre el SPF y la UBA. (...) Este cuatrimestre los alumnos nunca llegan en horario. Las clases están previstas desde las 9.30, pero los traen a las 10.30, a las 12, o a las 13. Así, toda planificación se cae a pedazos”³¹.

Sobre ello, también hacen referencia Matías Lacoste y Eduardo Vera, cuando en la entrevista manifiestan que “El servicio fue avanzando cada vez más en el ámbito universitario, hasta el extremo de realizar requisas muy invasivas a los bolsos de los profesores que intentan ingresar”. Resulta importante destacar que esto último pudo ser corroborado el día de la visita al Centro Universitario, ya que el personal se hizo presente en el lugar para ingresar a las 9 de la mañana y finalmente logró su cometido a las 11:30hs., producto de los controles efectuados al ingreso, y luego por encontrarse cerrado el tránsito del penal por cuestiones de “seguridad”, por lo que la clase de Criminología que debía desarrollarse 9:30 de la mañana finalmente comenzó a las 11:30 am.

³¹LORCA, Javier, *Más barrotes para UBA XXII*, 21/06/2005, Edición impresa, <https://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-52672-2005-06-21.html> (Consultada el 16/06/2018).

En ese orden de ideas, otra de las causas donde la posibilidad de una experiencia educativa en contextos de encierro se encuentra limitada y muchas veces anulada, es por la realización de prácticas burocráticas por parte de la agencia penitenciaria para la obtención de certificados y de la documentación necesaria y exigida para la inscripción de las personas al Centro Universitario. Sobre ello, la persona encargada del ingreso al CBC manifestó que “esto suele ser uno de los problemas más habituales en el ingreso de las personas al Centro, ya que al solicitar los certificados al servicio penitenciario, éstos últimos los demoran o incluso muchas veces ni los solicitan”.

En tercer lugar, recordemos que el artículo 31 de la Ley 24.521 de Educación Superior establece que la fuerza pública no puede ingresar en las instituciones universitarias nacionales si no mediante orden escrita previa y fundada de juez competente o solicitud expresa de la autoridad universitaria legítimamente constituida. Asimismo, el artículo 117 del Estatuto Universitario de la UBA dispone que el ejercicio de la jurisdicción policial y disciplinaria dentro del ámbito de la Facultad corresponde al Decano y, en última instancia, el artículo 113 le otorga tal atribución al Consejo Superior. **Debido a que se trata de una sede de la Universidad de Buenos Aires que, como tal, debe poseer autonomía institucional, el CUD no está —o no debería estar— sometido al control de la administración penitenciaria, sino que resulta un espacio de autogestión y de auto gobernabilidad por parte de los detenidos.** En tal sentido, no debería haber guardias, debiéndose encontrar el espacio universitario bajo responsabilidad única y exclusiva de la universidad y de los detenidos-estudiantes, como resultado de lo dispuesto en el Reglamento Interno aprobado por la Resolución N°310/1991. Sin embargo, desde septiembre de 2010 y hasta la actualidad, este panorama se modificó sustancialmente a partir de un serie de allanamientos realizados por el cuerpo de requisa del Centro Penitenciario Federal de esta Ciudad, sin notificación previa a autoridades de la Universidad, pudiéndose registrar el último “registro de rutina” el día 28 de julio de 2017, donde en diferentes aulas y en el sector cocina se encontraron varias roturas de objetos y muebles, computadoras desarmadas, abiertas y tiradas en el piso, libros dañados, una cerradura violentada y comida en estado de putrefacción arrojada en el suelo, la cual originalmente se encontraba conservada en un freezer que también fue roto en su tapa. También, en aquella ocasión, los coordinadores y estudiantes denunciaron faltantes de materiales y documentación relacionada a la actividad académica que desarrollan³².

En cuarto lugar, resulta valioso destacar dos grandes problemas con los que hoy se encuentra el Centro Universitario de Devoto. Al dialogar con Matías Lacoste, Cesar Planes y Damián Bazán, ellos

³² Recomendación por requisa en el CUD y en el CENS, Procuración Penitenciaria de la Nación, <http://www.ppn.gov.ar/?q=Recomendacion-por-requisa-en-el-CUD-y-en-el-CENS> (Consultada el 16/06/2018).

nos manifestaron una gran preocupación por la crisis que atraviesa el Centro. Por un lado, la actual -y no tan actual- amenaza del cierre del Complejo Penitenciario Federal de Ciudad de Buenos Aires, pone en peligro el cierre del Centro Universitario que funciona en su interior, lo que provoca que nuevamente este último quede supeditado a decisiones de política carcelaria. Sobre ello, Matías Lacoste expresó que, a raíz de la comunicación que entablaron con la Coordinadora General, la ya citada Marta Laferrière, ha respondido que “no se sabe si va a continuar el Centro cuando se demuela Devoto. Por otra parte, si se realizara el cierre de la Unidad, sería manejado por la agencia penitenciaria, lo que implicaría la pérdida de la autonomía del Centro que hoy es auto gestionado por nosotros”. Vale resaltar que, en el caso de que no se trasladara el Centro Universitario, las personas serían trasladadas a distintos centros penitenciarios donde la actividad educativa es mucho menor o incluso nula, privando a aquellas personas que comenzaron sus estudios o que tenían en miras hacerlo, de su derecho a estudiar.

Por otra parte, de la entrevista surgió un tema que les genera suma preocupación: el cierre de uno de los proyectos de extensión universitaria más grande que posee el Centro Universitario de Devoto. En tal sentido, nos relataron que el proyecto “Ave Fénix”, surgido en el año 1997, nació producto de una iniciativa de estudiantes del Centro Universitario Caseros y de dos licenciadas en trabajo social de la UBA, que funciona con una metodología de taller, semanalmente, a través de técnicas grupales y diversas temáticas de interés de los participantes, llevando adelante una serie de actividades que rescata las potencialidades de las personas detenidas y permite su desestigmatización³³. Desde el año 2001 a la fecha depende de la Secretaría de Cultura y Extensión Universitaria y cuenta con el apoyo de la carrera de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales, y en él se dictan talleres de arte, como teatro y pintura, para incentivar el desarrollo de las capacidades de las personas que se encuentran privadas de la libertad. Este proyecto cuenta con un número significativo de inscriptos que, en la gran mayoría de los casos, funciona de antesala a la inscripción a las carreras universitarias. Sobre ello, Matías Lacoste y Damián Bazán señalan que “el problema se inició el primer cuatrimestre de este año donde se produjo el cierre de los talleres con motivo de falta de presupuesto, siendo mucha la gente que quedó sin hacer nada por el cierre de este Proyecto. Los motivos que se dieron como explicación no resultan claros, ya que los profesores que lo dictaban son *ad honorem*. Es una gran preocupación, ya que todos los que integramos el Centro comenzamos en Ave Fénix”

VI. Conclusiones finales.

Luego de todo lo expuesto, podemos afirmar que la autonomía universitaria en la experiencia al interior de la cárcel, más específicamente en el Centro Universitario de Devoto, se encuentra, desde sus orígenes, bajo una crisis estructural, que difícilmente pueda ser salvada por la

³³ Para más información ver http://www.uba.ar/extension/trabajos/sociales_fenix.htm

convergencia de dos instituciones con finalidades y objetivos distintos. Al existir un cierto vacío respecto a la presencia institucional de la UBA en el CUD, el Servicio Penitenciario Federal ha ido avanzando sobre la lógica de la universidad a lo largo del tiempo, ocupando espacios y arrogándose facultades que no le son propias.

Más allá de ello, resulta necesario destacar la importancia que posee el Centro Universitario de Devoto para aquellas personas que forman parte de él y, en consecuencia, la vital importancia que tiene la recuperación progresiva de la autonomía, ya que, como ha sido puesto en evidencia, todos esos obstáculos e injerencias por parte de la agencia penitenciaria ponen en riesgo la continuidad de la Universidad en las cárceles federales.

Es por eso que resaltamos la función de la Universidad que, a través de este programa, fija entre sus objetivos garantizar a las personas privadas de libertad el ejercicio de su derecho a estudiar, pero que, a su vez, posee una misión social que va mucho más allá de ello: educar para liberar. La inmensa cantidad de personas que llegan a las aulas en el interior de las cárceles, son personas que generalmente vienen alejadas de agencias socializadoras primarias y, si se revisan estadísticas oficiales, muchas veces no han cursado la primaria o lo han hecho de forma incompleta, es decir, que el Estado de alguna manera no ha estado presente. Es entonces la Universidad la que tiene la responsabilidad de llegar a estos espacios a llevar educación, es decir, la UBA debe crear estos espacios de libertad. Y ello no es solo brindar herramientas para la reinserción o resocialización, sino resignificar, en muchos casos, la vida de esos sujetos.³⁴

Es justamente a partir de las experiencias recolectadas tanto de los alumnos como de los profesores entrevistados, que reflexionamos sobre el verdadero rol que cumple la Universidad dentro de la cárcel. Ramiro Gual, manifestó en la entrevista que “existe una gran valorización de los estudiantes, un reconocimiento sobre lo que importa la Universidad dentro de la Cárcel y del recorrido que tuvieron que pasar para llegar a la misma. Eso hace que haya una valorización mucho más fuerte en los estudiantes que se encuentran presos, al tomarlo como una oportunidad inesperada en su vida. Esto mismo genera un sentido de pertenencia mucho mayor al espacio, que el que se puede encontrar en el afuera”. Por su parte Matías Lacoste y Damián Bazán expresaron que “la mayoría de nosotros llegamos al Centro buscando algo, que no sabemos bien que es, y nos encontramos con lo lindo que se siente uno cuando obtiene conocimiento, cuando empieza pensar que la vida puede ser diferente”.

En la inteligencia de todo lo dicho, para lograr la plena realización de los objetivos de la UBA intramuros, debe aspirarse a alcanzar el mayor grado de autonomía posible, para que quienes hacen valer el derecho a estudiar otorgado por nuestra Constitución Nacional, puedan dejar de ser

³⁴ BILBAO, Bárbara, *Voces del encierro*, <http://revistafurias.com/voces-del-encierro> (Consultada el 20/06/2018).

simplemente reos cumpliendo su condena, sino que puedan construir subjetividad como alumnos y estudiantes de la Universidad de Buenos Aires. De allí que, tal como ha señalado el maestro Risieri Frondizi, “la autonomía universitaria es imprescindible si la universidad ha de cumplir plenamente sus misiones específicas”³⁵.

³⁵ En tal sentido, el autor continúa diciendo que “Los factores que la menoscaban, por ser de orden extrauniversitario, perturban el funcionamiento normal de la institución. De ahí que la universidad, desde sus comienzos, haya reclamado y defendido su autonomía”. Cfr. FRONDIZI, Risieri, *La universidad*, *op. cit.*, p. 273.

Reseña bibliográfica de ¿Qué hacen los mejores profesores de derecho? de Michael Hunter Schwartz, Gerry F. Hess y Sophie M. Sparrow

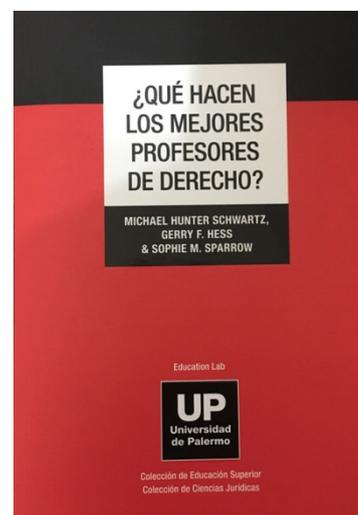
Ed. Universidad de Palermo, Buenos Aires, 2018. Título original: *What the Best Law Teachers Do*, Harvard University Press, 2013.



Alan Iud

Abogado, Especialista en Derecho Penal (UBA). Coordinador del Equipo Jurídico de la Asociación Abuelas de Plaza de Mayo. Consultor Senior en Derecho Internacional de los Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario para UNICEF (Oficina Regional de América Latina y el Caribe). Ha dictado cursos litigación penal en la Escuela Judicial del Consejo de la Magistratura de la Nación y la Defensoría General de la Nación y se ha desempeñado como docente del curso Régimen del Proceso Penal en la Facultad de Derecho de la UBA (cátedra De Luca).

Este libro consiste en la publicación del resultado de una investigación cuyo objetivo central era sistematizar la experiencia docente de 26 profesores de derecho de universidades estadounidenses, seleccionados para el estudio tras un proceso abierto y participativo de postulaciones. El libro se plantea como una continuidad de *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, de Ken Bain, pero enfocado específicamente en el derecho. De este modo, aborda cuáles son las características comunes que reúnen los mejores profesores y analiza cómo preparan y conducen sus clases, así como se relacionan con sus alumnos y cómo los evalúan.



Un objetivo secundario de la investigación fue alcanzar una definición del aprendizaje excepcional en la facultad de derecho. Para ello, los autores solicitaron a las más de doscientas personas que participaron del proyecto -decanos, profesores, alumnos o ex alumnos- que expliquen qué entienden por aprendizaje excepcional en el derecho. Como conclusión, los autores afirman que el aprendizaje excepcional en el derecho presenta dos componentes principales: el desarrollo intelectual excepcional y el desarrollo personal excepcional. Mientras esta última parte no presenta

especificidad en relación a la materia -pues alude a cualidades personales tales como la “destreza y motivación para crecer más allá de las expectativas”, el “desarrollo de un sentido de responsabilidad”, la “capacidad de entender emociones y ejercer la empatía”-, en la definición de los autores el desarrollo intelectual excepcional queda asociado principalmente a elementos propios del derecho, como “adquirir una comprensión profunda y matizada de un corpus considerable de teoría, doctrina y política legales”, “desarrollar destrezas legales (por ejemplo análisis y razonamiento legal, lectura de casos y estatutos, investigación legal, redacción legal, análisis y síntesis de políticas, pensamiento crítico)”, “desarrollar destrezas específicas de la práctica legal, como redactar documentos legales (por ejemplo contratos, demandas, informes y memorandos) y destrezas interactivas (p. ej. negociar, aconsejar a los clientes, litigar oralmente, mediar, arbitrar, litigar en tribunales, investigar hechos” y “adquirir buen juicio profesional”).

A partir de allí, los autores indagan cuáles son las cualidades personales que tienen los mejores profesores de derecho. El enfoque pone el énfasis en atributos que consideran propios del desarrollo personal excepcional, por lo que en general este punto no presenta gran relación con la enseñanza del derecho en particular y, de hecho, los autores asumen que se trata de valores que podrían hallarse en profesores excepcionales de cualquier otra rama. Así, destacan que los profesores estudiados “son personas reflexivas, auténticas y entusiastas”, que tienen empatía con los estudiantes y colegas, y por si fuera poco son calificados de humildes, creativos, positivos, enérgicos, responsables, eruditos e inspiradores.

Lo mismo sucede con los capítulos dedicado a revisar con detalle el modo en que estos profesores se relacionan con sus alumnos y qué esperan de ellos. Los elementos destacados en general no se relacionan específicamente con el derecho y remiten a cuestiones tales como la presentación del primer día de clases, el conocer los antecedentes e intereses de todos los estudiantes, la construcción del respeto mutuo con ellos y por el proceso de aprendizaje en sí, la accesibilidad que ofrecen para consultas fuera del aula, su disposición a organizar actividades extracurriculares o a brindar consejos y contactos para el desarrollo profesional, a la vez que concluyen que los profesores esperan que sus alumnos sean responsables, participativos y que quieran destacarse.

Recién aparecen elementos más específicos del derecho al abordar la cuestión de cómo se preparan para enseñar estos profesores, aunque también abundan referencias a cuestiones generales como destinar mucho tiempo a la preparación de cada clase repasando los materiales, planificarla detenidamente o trazar objetivos puntuales. Aquí se reseña centralmente el trabajo realizado fuera del aula, revisando nuevamente textos, sentencias o información de contexto, junto con la planificación de la clase propiamente dicha.

Estas cuestiones se profundizan al analizar cómo se relacionan estos profesores con los estudiantes dentro y fuera del aula. Los autores sintetizan cuatro comportamientos centrales en

clase de los mejores profesores de derecho: (1) estructuran conscientemente sus clases para alcanzar sus objetivos; (2) muestran interés por los estudiantes; (3) hacen que sus clases tengan relación con el mundo real; y (4) son muy eficaces con los métodos pedagógicos que eligen.

Los autores destacan la importancia de estimular a los alumnos, escucharlos con atención y poner el foco en su aprendizaje más que en la exposición erudita, elementos que -una vez más- pensaríamos como valiosos en los docentes de cualquier rama académica. Pero también se presenta aquí una sistematización de la utilización de materiales, técnicas de enseñanza y métodos de aprendizaje donde abundan ejemplos propios del derecho, tales como la redacción de contratos, apelaciones o memorándums, la utilización del método de casos o del método socrático, la ejemplificación con casos de la vida real o serie de televisión, entre otros.

Los autores también abordan cómo lidian los profesores con algunos problemas comunes, como encontrarse con estudiantes que acuden a clase sin haber leído los materiales previamente indicados o se muestran excesivamente cínicos o dominadores, o con el tratamiento en clase de temas delicados o polémicos, recomendando cursos de acción frente a cada situación. Por ejemplo, advierten que si se va a discutir en una clase los elementos de la violación o el acoso sexual, deben considerar que algún estudiante puede haber sido víctima de hechos de este tipo, por lo que recomiendan anticipar qué tema se abordará y ofrecer la posibilidad de retirarse a quien se sienta incómodo.

En cuanto a la evaluación, tema al que dedican un capítulo específico, los autores no se limitan a describir de qué forma estos profesores asignan una calificación a cada alumno, sino que ponen un gran énfasis en la manera en que brindan un *feedback* a lo largo del curso. Los autores detallan así la importancia de realizar exámenes de práctica y reuniones específicas para preparar los exámenes, o estar disponibles para evacuar las dudas que surgen durante el estudio en casa, entre otras prácticas que colocan a la evaluación final en un lugar menos dramático.

Finalmente, el libro concluye con sugerencias para su utilización. Paradójicamente, recién aquí los autores señalan que puede leerse de corrido o por partes, alterando su orden a gusto, cuestión que quizás hubiera sido recomendable que se advirtiera en la introducción. Más allá de esto, que en buena medida ilustra sobre algunos defectos de edición, este capítulo final ayuda a reflexionar sobre la propia experiencia docente al sugerir una lista de cuestiones abordadas en el libro sobre las cuales brindar una definición o reflexión de manera personal o para discutir en grupos de formación docente, tales como identificar cosas que uno hace para mostrar a sus alumnos que nos interesan o registrar las técnicas de enseñanza que empleamos en clase. En el mismo sentido, se presentan sugerencias para las facultades de derecho, que no se limitan a la utilización del libro sino que incluyen recomendaciones de crear comités sobre enseñanza efectiva, revisar las normas de retención y promoción de alumnos o los instrumentos de evaluación, entre otras.

En definitiva, se trata de una investigación de campo muy extensa y metódica, realizada con un objetivo ambicioso y pertinente. Sin embargo, esas virtudes terminan siendo también los principales defectos del libro. En su afán por documentar las mejores prácticas docentes y respaldar sus conclusiones, los autores pecan de una excesiva utilización de los ejemplos e ilustraciones con relatos de experiencias personales, así como presentan ideas similares varias veces a lo largo del texto bajo distintos rótulos o enfoques. Esto provoca que el texto se vuelva repetitivo y, por momentos, tedioso.

Otro defecto notorio es que a pesar de la pretensión de universalidad con la que está escrito –y del hecho de que los autores han brindado conferencias sobre la temática en los más recónditos rincones del planeta-, el texto presupone que los lectores están familiarizados con la enseñanza del derecho en Estados Unidos. De este modo, a pesar de que dedican un capítulo a las formas de evaluación, los autores apenas mencionan que las universidades utilizan el método de curvas, sin explicar en qué consiste, u omiten señalar la ubicación de los cursos de derecho en la educación universitaria en general -dado que recién es posible inscribirse en las llamadas *School of Law* después de un período inicial de cursos elegidos por los propios estudiantes de aproximadamente tres años-.

Este enfoque centrado en el lector estadounidense conduce a obviar cuestiones de mayor interés y que se relacionan directamente con el título mismo del libro. Una pregunta tan elemental como si los mejores profesores de derecho son docentes de tiempo completo o son abogados litigantes o jueces no tiene respuesta en el extenso trabajo. Si bien de ciertas descripciones se desprende que la mayoría se dedica con exclusividad a la docencia, lo cierto es que no contamos con datos precisos. Esto contrasta con la presencia de otros datos estadísticos de menor interés, como la cantidad de años de experiencia en la enseñanza del derecho que suman entre todos los profesores.

En este sentido, el libro tampoco trabaja sobre el objetivo de la enseñanza del derecho o los modelos de formación profesional, sino que se lo asume como algo dado. Esta cuestión, que esperaríamos que al menos fuera abordada en el capítulo titulado “¿Qué esperan de sus alumnos los mejores profesores de derecho?”, es dejada en un segundo plano para que el lugar central lo ocupen los valores personales de los estudiantes (v. gr. responsables, participativos, entusiastas, reflexivos, etc.). De todos modos, en líneas generales se desprende que la formación está orientada al desarrollo de abogados litigantes o asesores para el ejercicio de la profesión liberal.

A pesar de estos defectos, el libro cumple su cometido y logra sistematizar las mejores prácticas docentes del derecho. Del mismo modo, la mayoría de sus conclusiones parecen trasladables a la práctica docente en cualquier lugar, tal como efectivamente proponen los autores. Si bien algunas de estas conclusiones pueden ser obvias o evidentes y no estar específicamente asociadas con el

derecho -como destacar el valor de la humildad o la empatía con los alumnos-, en líneas generales el libro contribuye a reflexionar sobre aquello que es positivo para un buen ejercicio docente y permite que aún con el prisma de los problemas que nuestras universidades atraviesan en estas latitudes detectemos muchas cosas que podemos hacer (o no hacer) para mejorar nuestras clases.

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.