

LA PROMOCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA EN LAS FACULTADES DE DERECHO: UN ABORDAJE CRÍTICO DEL MODELO ACADÉMICO ARGENTINO

María Isolina Dabove, isolinadabove@gmail.com

Facultade Derecho, Universidad de Buenos Aires

José Orler

Universidad de Buenos Aires /Universidad Nacional de La Plata

Resumen

En el actual debate académico de nuestras Facultades de Derecho, la promoción de la investigación científica constituye un eje central que goza de generalizado consenso institucional. Esta concordancia discursiva no es incluso nueva. Se fue nutriendo de la propia tradición académica que instaura la Reforma de 1918, cuando entre sus postulados, plantea la necesidad de transformar nuestra Universidad en un centro de investigación científica, a la par de un ámbito de formación profesional. Fue reforzado por la dirigencia universitaria de mediados del siglo xx, al esperar que todo profesor fuese al mismo tiempo, docente e investigador, maestro e innovador, guardián, en suma, del espíritu científico de los claustros. Hoy se esgrime lo mismo en los textos normativos referidos a la Educación Superior, en el Programa de Incentivos, o bien, en los informes y documentos que elaboran los organismos encargados de dirigir y efectuar su cumplimiento. Una mirada más detenida de las prácticas en torno a la formación de investigadores en el campo jurídico, nos alerta sobre la distancia que todavía existe entre ellas. Pero también lo hacen los alumnos, cada vez que expresan que la investigación es una tarea distinta de la educativa y, en el mejor de los casos, apenas un complemento de la misma. Este trabajo intenta iniciar una línea de reflexión crítica sobre esta disociación, a fin de provocar una apertura interpretativa que posibilite la constitución de una forma de Escuela, donde sus bordes y sus saberes vuelven a interrogarse cada vez.

Palabras claves

Investigación científica- Docencia universitaria - Promoción de la investigación –
Facultades de Derecho –Argentina

**THE PROMOTION OF SCIENTIFIC RESEARCH IN LAW SCHOOLS: A
CRITICAL APPROACH TO THE ARGENTINIAN ACADEMIC MODEL**

Abstract

In the current academic debate of our Law Schools, the promotion of scientific research becomes an essential factor, which enjoys widespread institutional consensus. This agreement is not even new. It has been nourished by the academic tradition since the 1918 Reform was established, when it postulated the need to transform our University into a center of scientific research, alongside a professional training field. It was reinforced by the mid-twentieth century university leadership, expecting that every teacher was at the same time, teacher, researcher, master, innovator and guardian, in short, the scientific spirit of the cloisters. Today, the same is found in the legislative texts relating to Higher Education, in the Incentive Programs, or in the reports and documents produced by agencies that manage and provide for their execution. A deeper analysis of practices about research training in the legal field, alerts us of the distance that still exists between them. But so do the students, increasingly expressing that research is a different task from the educational, and in the best case, only a complement of it. This work attempts to start a line of critical reflection on this dissociation, to cause interpretative openness that may enable the creation of a new School, where their knowledge and practices come back to question themselves each time.

Keywords

Scientific Research – Higher Education Teaching - Research Promotion - Law Schools -
Argentina

“Tal vez yo pecara de candidez, pero extendía la observación de Huxley, quien afirma que la historia de la ciencia no es otra cosa que una larga lucha contra el principio de autoridad, y opinaba que esa lucha no sólo articula la historia de la ciencia, sino a la de todo el progreso, incluidos la larga y penosa marcha hacia el respeto de los derechos humanos y la génesis de la democracia” (Cerejido, 2001: 177)

“...La universidad hace profesión de la verdad” (Derrida, 2010: 10)

I. La promoción de la investigación, un propósito normativo de las universidades reformistas

En el actual debate académico de nuestras Facultades de Derecho, la promoción de la investigación científica constituye un eje central, que goza de generalizado consenso institucional. Esta concordancia discursiva no es, incluso, nueva. Se fue nutriendo de la propia tradición académica que instaura la Reforma de 1918, cuando entre sus postulados plantea la necesidad de transformar nuestra Universidad en un centro de investigación científica, a la par de un ámbito de formación profesional (Buchbinder, 2010; Calderari y Funes, 1998; Del Mazo, 1955; Babini, 1993, Roca, 2008; Roca, 2007). Estanislao Zeballos, primera autoridad de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires electo por el movimiento Reformista de 1918, lo decía parecido, al caracterizar la facultad como un gabinete de investigación (Ortiz, 2009; Halperin Donghi, 1962).

A mediados del siglo XX, los científicos más importantes de nuestro país también se pronunciaron en esta dirección, al señalar que todo profesor universitario

debía ser al mismo tiempo, docente e investigador, maestro e innovador, guardián, en suma, del espíritu científico de los claustros (Houssay, 1960; Cerejido, 2001). Pero también hoy se sigue levantando como bandera, incluso como política de Estado, en los textos normativos referidos a la Educación Superior, en los Estatutos Universitarios de nuestro país, en el Programa de Incentivos; y en los informes y documentos que elaboran los organismos encargados de dirigir y efectuar su cumplimiento (Buchbinder, 2010; Villanueva, 2002).

La Ley de Educación Superior 24.521, por ejemplo, formula entre sus objetivos:

- a) Formar científicos, Profesionales y técnicos, que se caractericen por la solidez de su formación y por su compromiso con la sociedad de la que forman parte;
- b) Preparar para el ejercicio de la docencia en todos los niveles y modalidades del sistema educativo;
- c) Promover el desarrollo de la investigación y las creaciones artísticas, contribuyendo al desarrollo científico, tecnológico y cultural de la Nación.

La propia Ley de Educación Nacional reconoce explícitamente la importancia del desarrollo de la ciencia al señalar la necesidad “de promover el aprendizaje de saberes científicos fundamentales para comprender y participar reflexivamente en la sociedad contemporánea”, como propósito de la política educativa general. O bien, al consagrar la importancia de “incentivar la investigación y la innovación educativa vinculadas con las tareas de enseñanza, la experimentación y sistematización de propuestas que aporten a la reflexión sobre la práctica y a la renovación de las experiencias escolares”, como parte de la agenda política nacional, en materia de formación docente. En tanto que los Estatutos Universitarios de las Casas de Estudios de nuestro país también lo reconocen, al considerar a la docencia y a la investigación componentes fundamentales de su estructura y su función¹.

En el marco de la Universidad de Buenos Aires que nos sirve de referencia en este trabajo, el Estatuto señala de manera explícita que: “la Universidad contribuye al desarrollo de la cultura mediante los estudios humanistas, la investigación científica y tecnológica y la creación artística”. Agrega también que ella “forma investigadores originales, profesionales idóneos y profesores de carrera, socialmente eficaces y

¹ Así lo reconocen los Estatutos de la Universidad Nacional de Rosario, de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, de la Universidad Nacional de Córdoba, de la Universidad Nacional de La Plata, de la Universidad Nacional de Tucumán, entre muchas otras.

dispuestos a servir al país. Encauza a los graduados en la enseñanza y en las tareas de investigación, y a través de ellos estrecha su relación con la sociedad”. Pero además, se detiene a definir a la investigación: “como una actividad normal inherente a la condición de docente universitario... que se efectúa en todas las Facultades o departamentos”. Mas al propio tiempo admite que la Universidad debe “incrementar la investigación en la medida en que se logre disponer de adecuados recursos presupuestarios” (Universidad de Buenos Aires, 1984).

El Consejo Permanente de Decanos de las Facultades de Derecho de las Universidades Públicas, órgano significativo para el consenso de las políticas universitarias en este campo, así también lo han asumido. Al respecto, el documento “Estándares para la autoevaluación de la gestión institucional y las funciones de la enseñanza-docencia, de investigación científica y de extensión universitaria de las Facultades de Derecho de las Universidades Públicas” afirma enfáticamente que: las Universidades que “reducen su actividad a la enseñanza y no producen conocimiento...no son tales:...utilizan esta denominación de manera ilegítima”. Al tiempo que, en el acápite "Estándares para la autoevaluación de la Investigación Científica", especifica: “la Facultad o Unidad Académica promueve y ejecuta las actividades de investigación como uno de los aspectos privilegiados de sus políticas institucionales (Pto. 2); y que: Las políticas institucionales de investigación que desarrolla la Unidad Académica están articuladas estrechamente con la formación y actualización de los docentes, con el perfeccionamiento de los graduados, y promueven la elevación de la calidad académica de las actividades de enseñanza de grado y posgrado...(Pto. 4)”.

Un proyecto curricular de enseñanza del derecho no puede ser ajeno a estas definiciones. Los consensos expresados normativamente obligan a las Universidades a la toma de decisiones, que excedan la determinación de los contenidos informativos, las habilidades y las estrategias docentes y de enseñanza, debiendo promover, además, sólidos vínculos entre las funciones de docencia, investigación y extensión. En la misma línea, creemos, deberían encontrarse las políticas de formación docente en la disciplina jurídica. Así, por ejemplo, según los alcances del Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la UBA, el perfil del egresado abarca entre sus competencias:

“Posibilitar el conocimiento y análisis de los supuestos teóricos y metodológicos que sustentan las prácticas educativas relativas al área de formación ética y ciudadana, y apropiarse de herramientas conceptuales, metodológicas y técnicas necesarias para el ejercicio de la docencia en los niveles medio y superior”.

Esta jerarquización de la investigación científica y de los procesos de formación de los investigadores en el campo jurídico constituye, a nuestro juicio, un modo relevante de institucionalización normativa, de un debate que se viene dando en Argentina desde hace casi 100 años respecto a esta cuestión. No obstante, una mirada más detenida de sus prácticas, nos alerta sobre la significativa distancia que existe entre ellos, todavía.

II. El problema: prácticas vs. discursos normativos.

En la apretada síntesis del apartado anterior vimos, pues, que las declamaciones acerca de la necesidad de que los profesores se hallen en condiciones de articular docencia e investigación y que tal articulación constituya el nódulo central del fenómeno educativo, forman parte incuestionable del actual discurso imperante en nuestras instituciones de formación universitaria. Sin embargo, demasiados hilos se deshilvanan de lo dicho. Como nos recuerdan Cerejido y Reinking “hace apenas 50 años, las universidades eran preponderantemente federaciones de escuelas profesionales para formar los médicos, abogados e ingenieros que requería la sociedad, y sus profesores pertenecían en su gran mayoría a las clases dominantes, o al menos, compartían su visión del mundo y sus ideales” (Cerejido y Reinking, 2003: 92-93). Por esta razón, a esta altura de las circunstancias es posible afirmar que aquellos consensos reseñados parecen operar apenas, como módicos puntos de partida; de modo tal que urge preguntarnos por las razones de esta disociación, tanto como por los modos eficaces de articular desde las aulas, la teoría y la práctica investigativa (Villanueva, 2002; Cardinaux, 2008). ¿Por qué se produce esta dualidad? ¿Qué podemos rescatar de las representaciones que los alumnos señalan en torno a la investigación y la docencia y a sus vínculos? ¿Cómo debe instrumentarse tal articulación, para que resulte operativa? Son sólo algunos de los interrogantes que podemos reconocer referidos a estos complejos compañeros de aventura universitaria, pero que ocupan los desvelos de la

comunidad académica y la nuestra, en particular. Sobre ellos reflexionaremos, pues, en este texto.

En el discurso académico y político de las universidades argentinas, no parece que haya un acuerdo expreso acerca de qué se quiere decir cuando hablamos de la relación entre investigación y docencia en el discurso universitario (Villanueva, 2002; Goldschmidt, 1978). Sólo se expresa un consenso claro acerca de la necesidad de que exista esta relación. Pero, poco y nada se dice en torno a los caminos que podrían y/o deberían desarrollarse para su concreción. Así, por ejemplo, poco es lo que se expresa acerca de si el sostenimiento de este vínculo:

1) ¿Significa que son sólo los profesores quienes pueden y deben investigar; y luego, pueden y deben transmitir ese conocimiento nuevo, en tanto producto ya elaborado, a los alumnos?

2) ¿Se refiere, este consenso, a la posibilidad y exigencia de que los profesores investiguen pero, al mismo tiempo, enseñen teóricamente a investigar a los alumnos?

3) O tal vez, ¿señala que los profesores -además de investigar y enseñar en teoría, a hacerlo-, pueden y deben incentivar la participación de los alumnos en sus proyectos? Es decir, ¿están ellos habilitados y obligados a enseñar, también “prácticamente” este oficio?

4) O bien, por último, quizás indique el hecho de que los docentes no necesariamente puedan y deban investigar pero, sí que puedan y deban enseñar a hacerlo.

Cada uno de estos interrogantes nos lleva además, a identificar, al menos cuatro modelos de relación entre docencia e investigación que se han ido configurando en las universidades argentina. Y con cada una de ellas se han desplegado también, debilidades y fortalezas para el vínculo, no siempre compensables entre si:

-Con el primer planteo se fue generando el *modelo del investigador-profesor*. Su

ventaja ha sido la de aportar dinamismo y eficacia a la productividad científica. Pero, entre sus desventajas, se destaca la consideración de los investigadores como sujetos privilegiados por su aristicracia gnoseológica.

-En el segundo, el modelo del *profesor-investigador*, aportó el primer paso para la apertura hacia caminos más creativos y democráticos de producción científica, en función del crecimiento de los destinatarios de la formación y de los potenciales investigadores del porvenir. Pero, no garantiza un campo suficiente –ni en el tiempo, ni en el espacio-, para la articulación de las tareas efectivas que se requieren para la puesta en marcha de este oficio (Bourdieu,1995).

-Al tercero lo podríamos denominar: el modelo del *profesor-investigador incluyente* y con el, sí parece posible superar los obstáculos anteriormente mencionados en torno a la adquisición del oficio. Sin embargo, no siempre este proceso resulta eficaz toda vez que no necesariamente los alumnos participantes logran permanecer en el equipo de investigación del cual forme parte el docente, al finalizar el curso respectivo.

-En tanto que el último, se refiere al modelo del *profesor de investigación*, ofreciendo un esquema de articulación entre ciencia y docencia, altamente debilitado por la falta de inserción del profesor en el circuito de producción científica institucionalmente establecidas.

En las universidades argentinas de corte positivista, de principios del siglo XX, parece primar el primer modelo de relación entre ciencia y docencia. Es decir, el consenso predicado se sustentaba en el paradigma del *investigador-profesor* (De Asúa, 1993) A partir de la configuración del Conicet, a mediados del XX, parece primar el modelo del *profesor investigador* (Houssay, 1960; Cereijido, 2001). Pero, en la actualidad, todos ellos conviven, a su vez, con los dos últimos perfiles: el del *profesor investigador participante*, con el del *profesor de investigación* (Buchbinder, 2010; Villanueva, 2002), siendo éste último, uno de los modelos prevalenciente en las Facultades de Derecho argentinas.

Así pues, sobre este contexto, el problema referido a las maneras de enseñar a

investigar a crecido tanto que atraviesa a todas las instituciones académicas y proyectos pedagógicos de enseñanza superior en Ciencias Sociales de nuestro país y Latinoamérica (Bhomer, 2003; Ciuro Caldani, 1986; Stenhouse, 1985; Schuster et. al.,1995; Gibbons, 1997; Wainerman y Sautu, 1997; Rojas Soriano, 2000; Ruiz, 2002; Cardinaux etl al., 2005; Boaventura de Sousa, 2005). Así como también ha sido reconocido políticamente, por el Consejo Permanente de Decanos de las Facultades de Derecho de las Universidades Publicas, en el documento referido a los “Estándares...” cuando señala que: “la investigación tiene que ocupar un importante lugar junto con la docencia y algun tipo de articulación entre ambas debe plantearse y resolverse”. Pero, muchas y diversas son las dificultades que pueden enumerarse, todavía, respecto a la implementación de este modelo en las Facultades de Derecho

Los diagnósticos efectuados por Fernández Lamarra (2008) y Ernesto Villanueva (2002), sobre las universidades de nuestro país, caben perfectamente para caracterizar la realidad de la investigación jurídica. Junto a la cuestión referida a la falta de articulación entre docencia e investigación, Fernández Lamarra y Villanueva enumeran además: problemas para definir políticas institucionales de investigación; fuertes limitaciones en la disponibilidad de recursos académicos (falta de dedicaciones) y de apoyo (falta de recursos materiales y financieros, etc.); insuficiente articulación entre diferentes unidades y proyectos de investigación; falta de consolidación de los grupos de investigación existentes e insuficiente acompañamiento para la formación de nuevos grupos; insuficiente formación en investigación de muchos docentes-investigadores; entre otros. Pero también hay que advertir que en el mundo jurídico, las situaciones descritas cargan además con el pesado manto de sospecha de la “inutilidad” de su ciencia. Como sabemos, no siempre la comunidad científica general le reconoce crédito real a la investigación jurídica. Así como tampoco lo hacen los propios profesionales del Derecho, en sus prácticas judiciales (Dabove, 2008; Agulla y Kunz, 1990).

En suma, la realidad académica actual muestra el desarrollo de un escenario complejo e incómodo de articulación entre ciencia y docencia, que resulta conflictivo para todos sus actores; ya sean ellos, los docentes, investigadores, los alumnos; o bien los directivos y sus instituciones. Algunas investigaciones sociológicas sobre el tema muestran, incluso, la existencia de una clara relación entre esta atomización de criterios

para la acción y la falta de políticas institucionales básicas, consensuadas con intención seria, de efectivo cumplimiento (Villanueva, 2002). Más, aún cuando esta afirmación es correcta, entendemos que no agota el conjunto de factores explicativos de esta desarticulada relación.

En este sentido, hace años ya el profesor Werner Goldschmidt nos advertía acerca de las consecuencias negativas que podían observarse en las Facultades de Derecho, derivadas de la práctica habitual de mediatizar la investigación y las tareas de enseñanza aprendizaje como fruto de su desarrollo en paralelo. Así, nos decía textualmente que “estimar un acto medio para un fin, significa quitarle valor, desvalorizarlo y, como consecuencia, desempeñarlo defectuosamente. Si el estudiante sólo piensa en el logro del título habilitante, dedica a cada asignatura exactamente el esfuerzo necesario para aprobarla; inclusive el despliegue de esta energía le aburre y asquea. Si el profesor sólo concibe la cátedra como medio del éxito económico del ejercicio de la profesión, investiga y enseña “sólo para cumplir”; y aún este cumplimiento mínimo y cuidadosamente dosificado le molesta a cada paso. Ni estudiantes, ni profesores, por lo demás deben echar en olvido que cada fin puede luego a su vez supeditarse como medio a otro fin; y ello ocurre apenas que el fin se haya alcanzado. El logro del título habilitante, apenas obtenido, ya no es sino medio para mejorar la situación económica. Y cada avance en el crecimiento del patrimonio constituye un aliciente para seguir por el mismo camino. No saber, por ende, olvidar el fin mientras que se elabora el medio, equivale a desvalorizar la vida misma y triturarla en el pandemonio de la relación medio-fin” (Goldschmidt, 1978: 586).

III. ¿Cómo juegan las verdades en su articulación?

Un problema filosófico que quizás esté detrás de este escenario dispar e inconexo de modelos convivientes de docencia e investigación, se vincula con el peso que tiene el juego de las verdades. ...”Estatus y devenir de la verdad” que, -como decía Derrida (2010)- “da lugar a discusiones infinitas (verdad de adecuación o verdad de revelación, verdad como objeto de discursos teórico-constatativos o de acontecimientos poético-performativos, etc.). Discusiones “que se expresan de forma privilegiada en la Universidad”, mediante el recurso a los diversos marcos teóricos desde los cuales se

organiza la enseñanza jurídica universitaria para el logro de una eficaz articulación.

Así, en el *modelo del investigador-profesor*, la producción de conocimiento se halla apropiada de manera hegemónica por los profesores y la comunidad docente. De modo tal que con su disociación, sólo se termina aportando, en la práctica, al desempoderamiento de los sujetos más débilmente posicionados del sistema. En particular, respecto de los alumnos, las personas que no toman decisiones dentro de la institución y hasta la propia sociedad civil de la cual la Universidad en cuestión sea parte (Foucault, 2002; Ghersi, 2005). En este sentido cabe recordar que la Reforma del 18 constituye un ejemplo paradigmático de la lucha por evitar, precisamente, esta vía de desempoderamiento. Así como también es necesario advertir que la no inserción de investigadores del Conicet a los ámbitos universitarios; o bien el establecimiento de restricciones económicas para que puedan hacerlo –tales como el descuento en el pago de sus salarios por obtención de más de una designación en cargos docentes simples-, contribuye de igual modo al sostenimiento de este modelo hegemónico de saber-poder.

En el modelo del *profesor-investigador*, se advierte un avance hacia la nivelación de los canales de producción del saber. En particular, respecto de las posibilidades de escucha de las verdades de todas las partes internivientes que, con la docencia y en el aula, se abren. Se produce así, una mejora en el posicionamiento de las partes entre sí, que habilita al intercambio de perspectivas y verdades en un espacio educativo dialógico y tolerante. Sin embargo, la falta de desarrollo aúlico de hábitos investigativos, conspira contra la necesidad científica de cotejo y corroboración de aquellas perspectivas y verdades, tornando frustrante el camino de producción de este saber. Este modelo, por otra parte, se fue estableciendo gracias a la progresiva incorporación de investigadores del Conicet y del Programa de Incentivos a los claustros académicos, tal como lo acredita la interesante investigación cuantitativa realizada por Ernesto Villanueva. Así como también éste es el perfil prevaleciente en el ámbito de formación de grado, en las Facultades de Derecho argentinas. A modo ilustrativo, explícitamente señala: “del total de investigadores del Conicet (3649, en 1999), 2432 es personal intrauniversidad, lo cual significa que su lugar de trabajo es o en una universidad o en un instituto mixto... Respecto de los becarios, 708 trabajan en las universidades, 207 en institutos mixtos y 696 en instituciones con sede extra universitaria, lo cual suma un total de 1611

becarios". (Villanueva, 2002: 32-34).

Por su parte, en el modelo del *profesor-investigador incluyente*, el camino que se emplea es el de inserción de los alumnos en proyectos de investigación, en carácter de becarios, aprendices, o pasantes (Cardinaux, 2008). Esta práctica abreve, quizás, en aquella iniciática sentencia comtiana que corrió como un legado hasta nuestros días: "No es posible estudiar el método aisladamente de las investigaciones en que se emplea, o resulta un estudio muerto, incapaz de fecundar el espíritu que a él se dedique. Todo lo real que de él se puede decir cuando se le enfrenta en abstracto, se reduce a generalidades tan vagas que en nada influirán sobre el régimen intelectual" (Comte, 1998: 40). Como sabemos, este ha sido el "modelo" implementado en nuestro país, particularmente, desde las primeras experiencias llevadas adelante por Gino Germani al crear la carrera de Sociología en la UBA, Pero también fue aplicado por las cátedras, departamentos y los equipos de investigación universitarios, con la instauración del Programa de Incentivos a la Investigación del Ministerio de Educación de la Nación, al permitir el ingreso al sistema a profesores y a ayudantes docentes. Sin embargo, tampoco en esta práctica se advierte una real integración entre docencia e investigación, ni un juego equilibrado de las verdades en juego, toda vez que los alumnos participantes rara vez continúan con el desarrollo de tareas investigativas relevantes para su formación, una vez concluidos el cursado, o sus estudios.

El modelo del *profesor de investigación* es, por último, el camino recorrido en particular, por los estudios de postgrado de Derecho y el formato más empleado ha sido el de los seminarios de investigación o de metodología de la investigación. Comenzó con la oferta académica de posgrado, de la mano del requerimiento de producción de tesis y tesinas para aprobar Especializaciones, Maestrías y Doctorados, normado por CONEAU. Pero esta alternativa, reconoce una dificultad operativa no menor en la conformación de los cuerpos docentes de las facultades de derecho. Los profesores designados no suelen contar mayoritariamente con experiencia sostenida en investigación y tampoco acreditan una dedicación exclusiva a la tarea docente². Tales carencias, tornan al menos muy dificultosa, la enseñanza de contenidos y destrezas que

² En efecto, si bien las Carreras de postgrado en Derecho designan profesores que han alcanzado el grado de Máster o Doctor y, con eso, acreditan capacidad investigativa; no por ello, luego lograr corroborar su continuidad en el desarrollo de investigaciones científicas sustentables, a lo largo de sus vidas académicas.

no son propias de sus ejercicios profesionales y a las que tampoco podrían dedicar tiempo para capacitarse, por cuanto su ocupación principal no es la docencia, sino el ejercicio de otra profesión.

No obstante ello, actualmente parece ir imponiéndose una tendencia a la creación de estos espacios curriculares en los estudios de grado, en las distintas Carreras de las Facultades de Derecho de nuestro país. Los mismos, con diversas características, jerarquías y requerimientos, asumen la tarea de formación en la producción de conocimiento. Al respecto, Cardinaux (2008) advierte que aún no se han realizado trabajos de investigación que permitan medir o tasar su eficacia.

IV. Pensar, construir y transitar la promoción de la investigación científica en las Facultades de Derecho: otra vez, un desafío.

A propósito de una conferencia referida al panorama de la investigación científica en la Argentina de 1955, Bernardo Houssay señalaba que una universidad de primera clase era aquella en la que, entre otras cuestiones:

- 1) Sus profesores y docentes se consagran, exclusivamente, a la docencia y a la investigación
- 2) Realizan investigaciones originales y forman investigadores
- 3) La enseñanza está basada en el espíritu científico, o sea, en la investigación
- 4) Ayuda intensamente a la formación y adelanto de los jóvenes mediante muchas becas de perfeccionamiento o de investigación.

Reconocía, en definitiva, que una universidad es de clase superior cuando “realiza investigación original, forma los mejores graduados, es innovadora y progresista, tiene profesores full time, buena biblioteca y laboratorios activos y eficaces” (Houssay, 1960: 28-29).

En la actualidad, como vimos en los apartados anteriores, la mirada en torno a la necesidad de articular docencia universitaria e investigación científica universitarias, sigue siendo un reclamo cotidiano (Bunge, 1985 y 1999; Klimovsky, 2001; Wainerman y Sautu, 1997; Ciuro Caldani, 1982; Guibourg, 1997; Lista, 2008). De modo tal, que esta

perspectiva vuelve a convocarnos como un interrogante igualmente sugerente debido ya no a su inexistencia o a su falta, sino a la debilidad de las políticas de articulación provenientes de las instancias de toma de decisiones del ámbito habilitado para hacerlo.

Como bien señala Villanueva, tal vez “lo que efectivamente ocurre en la intersección de los dos sistemas es más producto de la sumatoria de prácticas individuales y decisiones de los propios actores con los modos de ejercer la docencia y la investigación, que a una regulación efectiva sobre los mismos”. En este escenario resulta curioso observar también que, como señala Villanueva (2002) ha habido una extensión indebida del paradigma de la libertad en el ejercicio de la docencia y de la investigación –ya sea por acción u omisión o, incluso, por sus estructuras de poder-, cuyo único límite no ha sido otro que los escasos fondos estatales dispuestos a estos fines.

Por desgracia, éste sigue siendo el escenario que puede identificarse en las actuales Facultades de Derecho. Goldschmidt indicaba que “en la realidad encontramos en nuestras facultades jurídicas tanto enseñanza deficitaria, como enseñanza incompleta”. La enseñanza incompleta a su vez suele adoptar dos formas *semi-enseñanza* y *enseñanza cuarteada*. En los sistemas de *semi-enseñanza* el contenido de las asignaturas se solapa, ofreciendo al alumno un panorama científico ineficazmente reiterativo. En la *enseñanza cuarteada*, “no se enseña a los alumnos la cuarta parte de lo debido” (Goldschmidt, 1978: 572) conforme a los planes de estudio vigentes. En suma, en el mejor de los casos, bien puede inferirse que en nuestro país, la formación de investigadores jurídicos aún está sujeta tanto a las prácticas de buena voluntad de quienes integran los factores de poder este campo; como al juego instrumental de la verdad del interés habermasiano.

Así, para avanzar un escalón en la articulación efectiva de la docencia con la investigación científica, a la comunidad jurídica universitaria se le imponen, pues, varias tareas. En primer lugar, deberá terminar de decidir si la investigación científica resulta -o no- una tarea propia de su incumbencia profesional. Al respecto, cabe recordar la larga discusión en torno a la tradición decimonómica de calificación científica del mundo jurídico –adscribible al campo legislativo, jurisprudencial y abogadil (Dabove, 2003). Tendrá, asimismo, que evaluar en qué medida y de qué forma, aceptará y/o se adaptará a los estándares, criterios de validez, métodos y técnicas de producción científica que están

ya siendo impuestos con carácter generalizado, por parte de las instituciones encargadas de evaluar la calidad de este saber. Deberá considerar a qué caminos acudir para garantizar la construcción de unas ciencias plurales y más democráticas, toda vez que no existe acuerdo –ni en la Teoría del Derecho, ni en la Filosofía del Derecho, ni en la propia Sociología Jurídica-, acerca de los fundamentos, el contenido y las fronteras de su campo (Orler, 2008).

La comunidad jurídica universitaria tendrá que discutir y establecer si la docencia y la investigación son cara y cruz de una misma moneda; es decir si son –o no- una y la misma actividad. Pero además, deberá también reconocer el grado, tipo y calidad de relación que se esté dispuesto a exigir como relevante entre docencia e investigación que se produzca en este campo. En este marco será necesario re pensar asimismo, si se considerará a la docencia una actividad de difusión del saber jurídico o bien, se asumirá como un espacio para la promoción del quehacer investigativo, admitiendo con esta mirada la identificación correlativa de los compromisos y actitudes deseables para que los actores del sistema cumplan su tarea, en correspondencia con las expectativas consensuadas.

Por último, nos parece significativo resaltar también la importancia de interrogarnos acerca de los modelos de ciencia que en las Facultades de Derecho y en las instituciones destinadas a la investigación, como el propio Conicet, impulsan. O bien, respecto a las formas de legitimación del conocimiento que ellos promueven, y a los mecanismos de apropiación de ese conocimiento que ponen en juego para el campo jurídico. Hasta donde hemos podido avanzar para la confección de este trabajo, nos parece que las respuestas a tales interrogantes nos conducirán a entender que la universidad y el conicet, tanto no difieren, que los proyectos no son tan disímiles, y que la disputa -si la hubiere- es sólo competencia secundaria desplegada desde el mismo polo de la contradicción que toda desarticulación entre ciencia y docencia, instala.

V. Un colofón que pretende abrir caminos

En este trabajo, hemos visto, pues, que en el actual debate académico de nuestras Facultades de Derecho, la promoción de la investigación científica constituye un eje

central, que goza de consenso institucional generalizado. Esta concordancia discursiva no es, incluso, nueva. Se fue nutriendo de la propia tradición académica que instaura la Reforma de 1918, cuando entre sus postulados plantea la necesidad de transformar nuestra Universidad en un centro de investigación científica, a la par de un ámbito de formación profesional. Fue reforzado por la dirigencia universitaria de mediados del siglo xx, al esperar que todo profesor fuese al mismo tiempo, docente e investigador, maestro e innovador, guardián, en suma, del espíritu científico de los claustros. Pero también hoy se esgrime como bandera, en los textos normativos referidos a la Educación Superior, en el Programa de Incentivos; o bien en los informes y documentos que elaboran los organismos encargados de dirigir y efectuar su cumplimiento.

Una mirada más detenida de las prácticas en torno a la formación de investigadores en el campo jurídico nos alerta, sin embargo, sobre la distancia que existe entre ellas, todavía. Pero también lo hacen los alumnos, cada vez que expresan que la investigación es una tarea distinta de la educativa y, en el mejor de los casos, apenas un complemento de la misma. Este trabajo intenta iniciar una línea de reflexión crítica sobre esta disociación, a fin de provocar una apertura interpretativa, que posibilite la constitución de una forma de Escuela donde sus bordes y sus saberes vuelven a interrogarse cada vez. “Por último, un consuelo para los profesores: lo que con cariño se enseña con alegría se aprende” (Goldschmidt, 1978: 586).

Referencias bibliográficas

- Agulla, J. C. y Kunz, A (1990). *El profesor de derecho. Entre la vocación y la profesión*. Buenos Aires, Cristal.
- Babini, J. (1993). *Breve historia de la ciencia argentina*. En De Asúa, M. (comp). *La ciencia en la Argentina*. (27 a 43). Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Boaventura de Sousa, S. (2005). *La universidad en el siglo XXI*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bohmer, M. (1999). *La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía*. Barcelona:

Gedisa.

Bourdieu, P (2000). *Elementos para una sociología del campo jurídico*. En La fuerza del Derecho. Bogotá: Uniandes.

Bourdieu, P.; Levesque Dion, H. (trad.) (1995). *Respuestas para una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.

Buchbinder, P. (2010). *Historia de las Universidades Argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.

Bunge, M. (1985). *La ciencia, su método y su filosofía*. Buenos Aires: Siglo XX.

Bunge, M.; Pons, H. (trad.) (1999). *Las ciencias sociales en discusión*. Buenos Aires: Sudamericana.

Calderari, M. y Funes, P. (1998). *Escenas Reformistas*. Buenos Aires: EUDEBA.

Cardinaux, N.; Clerico, L., Molinari, A.; Ruiz, G.; Bianco C.; Alvarez G. y Starowlansky, V. (coords.) (2005). *De cursos y de formaciones docentes: historia de la carrera docente de la Facultad de Derecho de la UBA*. Buenos Aires: Facultad de Derecho.UBA.

Cardinaux, N. (2008). *La articulación entre enseñanza e investigación del derecho*. En Orler, J. y Varela, S. (comps.), Metodología de la investigación científica en el campo del Derecho. (179-196). La Plata: UNLP.

Cereijido, M. (2001). *La nuca de Houssay. La ciencia argentina entre el Billiken y el exilio*. 3º ed. México: Fondo de Cultura Económica.

Cereijido, M. y Reinking, L. (2003). *La ignorancia debida*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Ciuro Caldani, M. A. (1982). Meditaciones acerca de la Ciencia Jurídica. *Revista de la Facultad de Derecho*, N° 2/3, noviembre, 89-114.

Ciuro Caldani, M. A. (1986). Doctorado, Universidad y Derecho. *Boletín del Centro de Investigaciones de Filosofía Jurídica y Filosofía Social*, 7, 103.

Comte, A. (1998) *La filosofía positiva*. 7aº ed. México: Porrúa.

Dabove, M. I. (2008). *Los productos de la ciencia jurídica: un nuevo desafío para la Metodología de la Investigación*. En Orler, J. y Varela, S. (comps). Metodologías y prácticas de investigación en el campo jurídico. (83-120). La Plata: UNLP.

Dabove, M. I. (2003). El Derecho como complejidad de saberes diversos. *Ideas y Derecho. Anuario de la Asociación Argentina de Filosofía del Derecho*, año III, 95-116.

De Asúa, M. (1993). *La ciencia en la Argentina. Perspectivas históricas*. Buenos Aires:

Centro Editor de América Latina.

Del Mazo, G. (1955). *Reforma Universitaria y Cultura Nacional*. Buenos Aires: Raigal.

Derrida, J. (2002). Peretti, C. y Vidarte, P. (trad.). *La universidad sin condición*. Madrid: Trotta

Fernández Lamarra, N. (2003). *La educación superior argentina en debate: situación, problemas y perspectivas*. Buenos Aires: EUDEBA.

Fernández Lamarra, N. (2008). *Los Procesos de Gestión en las Universidades Argentinas. Principales Problemas*. Tres de Febrero: UNTREF.

Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Gedisa.

Gibbons, M. (1997). *La nueva producción de conocimiento*. Barcelona: Pomares-Corredor.

Gherzi, C. A. (2005). *La apropiación del Derecho. El conocimiento científico y su uso interesado (aproximaciones desde la metodología de la investigación sociológica)*. En dir. Alterini, A.; Nicolau, N. L. (dirs.) y Hernández C. (coord.), *El Derecho Privado ante la internacionalidad, la integración y la globalización, Libro Homenaje al prof. Dr. Miguel Angel Ciuro Caldani*. 97-115. Buenos Aires: La Ley.

Goldschmidt, W. (1978). *Justicia y verdad*. Buenos Aires: La Ley.

Guibourg, R. (1997). *Deber y saber. Apuntes epistemológicos para el análisis del derecho y la moral*. México: Fontamara.

Halperin Donghi, T. (1962). *Historia de la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires: EUDEBA.

Houssay, B. (1955). *La investigación científica*. Buenos Aires: Columba.

Klimovsky, G. (2001). *Las desventuras del conocimiento científico. Una Introducción a la epistemología*. 5º ed. Buenos Aires: A-Z.

Lista, C. (2008). *La investigación en la formación de los abogados. Reflexiones críticas*. En Orler, J. y Varela, S. (comps), *Metodología de la Investigación Científica en el campo del Derecho*. (159-177). La Plata: UNLP.

Orler, J. y Varela, S. (2008). *Metodología de la Investigación Científica en el Campo del Derecho*. La Plata: UNLP.

Stenhouse, L. (1985). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.

Schuster, F., Giarraca N., Aparicio S., Chiaramonte J. y Sarlo B. (1995). *El oficio del investigador*. Buenos Aires: Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación.UBA y Homo Sapiens.

Roca, D. (2008). *Obra reunida. I Cuestiones Universitarias*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Roca, D. (2007). *Escritos sobre la Universidad*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Rojas Soriano, R. (2000). *Formación de investigadores educativos*. México: Plaza y Valdés.

Ruiz, G. (2002). La sociedad del conocimiento y la educación superior universitaria. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*. XLV (185), 109-124.

Villanueva, E. F., La articulación entre sistema científico y sistema universitario: ¿un desafío?. *REDES*, 10 (19), 25-41.

Wainerman, C. y Sautu, R. (comps.) (1997). *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires: Belgrano.

Fuentes electrónicas

Ortiz, Tulio (2009). *Sinopsis sobre la historia de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires*. Facultad de Derecho de la UBA, <http://www.derecho.uba.ar> (Consultado: 3/09/2013).

Universidad de Buenos Aires (1984). Estatuto. <http://www.uba.ar/download/institucional/uba/9-32.pdf>. (Consultado: 3/09/2013).