



**Universidad Tecnológica Nacional**

Facultad Regional Tucumán

Escuela de Posgrado

Especialización en Docencia Universitaria

**El Currículo de la Escuela Judicial  
CAM de Tucumán: hacia la búsqueda  
de su nuevo código.**

**Abog. Héctor Fernando Ganami**

Trabajo Final Integrador para optar al Grado Académico  
Superior de especialista en Docencia Universitaria

Tutor: Dr. Oscar Flores

San Miguel de Tucumán

Año 2019

# El currículo de la Escuela Judicial CAM de Tucumán: hacia la búsqueda de su nuevo código

## Resumen:

En este trabajo se presenta un estudio del código curricular de la Escuela Judicial CAM de Tucumán. Se postula que el mismo, en su reconstrucción histórica, recoge el legado de las Academias Teórico-Prácticas de Jurisprudencia (1776-1872) y en su desarrollo adopta rasgos peculiares en función de la formación de los aspirantes a magistrados a partir de sus dimensiones generales y particulares, la invención de sus tradiciones, su matriz ideológica y sus específicas prácticas de capacitación judicial.

Se describe a las Escuelas Judiciales en América Latina como instituciones portadoras - en su código genético- de hábitos, valores y modalidades de enseñanza del Derecho relacionadas de modo directo -y de mejor manera- con el casuismo del derecho indiano antes que con el sistema exegético producto de la codificación.

En un desarrollo histórico-político, se relata que estas escuelas judiciales reaparecen en la escena latinoamericana en las décadas del '70 y '80 del siglo XX, como producto de un proyecto político-social que tiene antecedente en tres grandes episodios: la recuperación de las democracias en América Latina; las reformas de los códigos procesales penales con la adopción de los sistemas adversariales y de oralidad; y el surgimiento de las teorías críticas del Derecho.

Se postula, por último, que la Escuela Judicial CAM de Tucumán ha diseñado en su currículo un *plan de estudio de vinculación*, una trama de integración y articulación de competencias con otras perspectivas educativas, tales como: aprendizaje situado, aprendizaje basado en problemas, tareas auténticas, aprendizaje colaborativo. Su programa tiene en su base muchas propuestas de educación interdisciplinaria, formación centrada en la gestión del conocimiento, predominio de la clase con participación activa de los estudiantes, importancia de la clínica jurídica, la negociación y otras actividades dirigidas a “aprender a hacer”.

Palabras claves: currículo, Escuela Judicial, casuismo-sistema, codificación, Academia de Jurisprudencia, competencias, plan de estudios.

## Introducción:

Diversas disciplinas se entrecruzarán en esta investigación: historia de las ideas, microhistoria, historia del derecho, bibliología, genealogía, prosopografía, historia de las universidades, didáctica, historia de la educación, teoría del Estado aplicada al gobierno judicial y otras.

En cada una de estas zonas temáticas es posible encontrar desarrollos doctrinarios directamente relacionados con el tema de este trabajo, siendo novedoso por inexplorado el abordaje integral del fenómeno orientado a una escuela judicial en un tiempo y espacio determinado.

La Escuela Judicial de Tucumán diseñó lo que puede denominarse un *plan de estudio mixto de vinculación*, una trama de integración y articulación de competencias con otras perspectivas educativas. Todas estas perspectivas llevan a constituir lo que Bernstein (1988) denomina un “código integrado”<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> .- En el código integrado, según Bernstein, los diferentes contenidos del saber están subordinados a una idea que los unifica y, en consecuencia, se reduce la autoridad propia de cada uno de estos saberes, vistos por separado. Esto tenderá a disminuir la independencia pedagógica de los profesores y a aumentar la de los alumnos. el código integrado rompe la organización jerárquica establecida por el código *collection* y crea condiciones favorables para

Esta idea de código será complementada, en un análisis de historia del Derecho, con un desarrollo crítico del proceso de alejamiento del casuismo propio del derecho indiano y la adopción, simultánea a la consolidación del Estado-Nación en la Argentina, de los principios sistemáticos de la codificación.

La exaltación del método exegético, la consolidación de la primacía de la ley como casi excluyente fuente del Derecho y el cambio hacia una organización judicial rentada y letrada tendrán impacto directo y negativo en el currículo de las escuelas judiciales, que sólo reaparecerán en escena un siglo después de los estudios universitarios de grado de Derecho.

El análisis del código del currículo de la Escuela Judicial de Tucumán nos permitirá evidenciar su gestación y el desarrollo planificado y auto-gestionado de una política pública de capacitación capaz de modificar la lógica de configuración y estructura del gobierno judicial.

En el Capítulo I de este trabajo se analizará el concepto de currículo, y se adoptará para su desarrollo posterior, por su énfasis en el carácter político del mismo y su implicancia para la identificación primaria de la estructura social dinámica de determinación curricular de la Escuela Judicial CAM de Tucumán, la definición de Alicia de Alba.

En el Capítulo II, concebido el currículo como una síntesis de elementos culturales a partir de la relación *hegemonía-resistencia*, se distinguirán y describirán respecto de la Escuela Judicial de Tucumán las dimensiones generales y particulares de su currículo.

En sus Capítulos III y IV, en un recorrido histórico del modo de enseñar el derecho y de la relación de los abogados con la sociedad y la organización del poder judicial en el diseño institucional en América Latina, se postulará que la Escuela Judicial CAM de Tucumán recrea en su diseño curricular la tradición de las Academias Teórico-Prácticas que funcionaron en nuestro territorio en el período 1776-1872.

A partir de la antinomia casuismo-sistema se avanzará en el análisis del modo de enseñar un derecho que en América Latina se presenta dúctil y flexible; y el impacto que los abogados tuvieron sobre el proceso de codificación, unificación territorial y consolidación del Estado-Nación y el diseño institucional de un poder judicial rentado y letrado.

La descripción del diseño curricular de estas Academias de Jurisprudencia demostrará las notables semejanzas con el programa mixto de formación en competencias de la Escuela Judicial CAM de Tucumán; y se evidenciará que este currículo es más compatible respecto de los estudios universitarios de grado de Abogacía.

Por último, en el Capítulo final de este trabajo se describirá el código curricular de la Escuela Judicial CAM de Tucumán, concebido como un plan de estudios de vinculación que integra, en un modelo mixto, un programa que competencias transversales con otros modelos y perspectivas educativas.

### **Capítulo I.- Delimitando un campo disciplinar complejo/híbrido: el carácter político del currículo.**

El currículo es un campo de estudios y de prácticas que generó, en un tiempo bastante reciente, transformaciones pedagógicas relevantes.

Es posible afirmar de inicio, como sostienen Bolívar (2008), Díaz Barriga (2003) y Nagles y Calderón (2016), que así concebido y desde su compleja problemática, el currículo ha desplazado el discurso clásico de la pedagogía alterando el espacio propio de la didáctica.

---

las relaciones horizontales fuertes: lazos horizontales entre los alumnos ligados a una tarea escolar común y atenuación de la separación entre el personal docente.

El concepto proviene del latín “*currere*”, lo cual traduce documento o guía, y evidencia que, desde muy temprano, su significado se asoció a lista, programa o cursos.

Su origen histórico, en cuanto campo disciplinar, se encuentra en la primera mitad del siglo XX, con un proceso de mundialización consolidado recién en el último tercio de dicha centuria.

Esto se dio, tal como lo describe Díaz Barriga (2003), a la sombra del surgimiento de la sociedad industrial, la evolución de la ciencia de la educación estadounidense y el establecimiento de las legislaciones y los desarrollos de la psicología experimental, la generación de los principios de la administración científica del trabajo y el desarrollo del pragmatismo.

Un efecto de esta internacionalización fue el enriquecimiento de las perspectivas analíticas que permitieron la conformación de un discurso disciplinar propio que, al mismo tiempo, ha generado nuevas tensiones, descritas como “... *una especie de ecuación entre pensamiento crítico y pensamiento ininteligible, entre crítica e incapacidad por atender las situaciones de los procesos educativos, una reivindicación del sujeto de la educación en la que se desconoce todo esfuerzo institucional*”<sup>2</sup>.

Esta tensión en el campo disciplinar provocó lo que Feeney (2007) –siguiendo a Feldman y Palamidessi– denomina una “**debilidad normativa de teorización**”<sup>3</sup> del currículo.

En un esfuerzo por explicar este fenómeno, varios autores advierten sobre la conveniencia de distinguir su concepto de su proyección disciplinaria (Díaz Barriga); dando cuenta de su condición de concepto “*polisémico*” (Nagles, J- C. y Calderón López), “*multifacético y elusivo*” (Bolívar); o advirtiendo sobre la paradoja y tensión interna de su proyección como disciplina.

Es de tal entidad su polisemia que se conciben numerosas definiciones<sup>4</sup>, determinadas generalmente por las perspectivas sociales, políticas, históricas, antropológicas, epistemológicas y educativas.

Rodríguez Diéguez (1985) distingue por lo menos seis grupos de conceptos posibles de currículo: 1) como agrupamiento de cursos o contenidos, 2) como plan general de instrucción, 3) como cursos y experiencias planificadas, 4) como serie estructurada de metas o propósitos educativos, 5) como programa de actividades y 6) como documento escrito del programa educativo.

A tanto llega su polisemia, que un recurso recurrente consistió en dotar al término de un adjetivo que ayude a completar su conceptualización. En algunos casos esto ha logrado

---

<sup>2</sup>.- Díaz Barriga, A (2003), Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación y Educativa*, Vol. 5, No. 2, pág. 3.

<sup>3</sup> Feeney, S, (2007), La emergencia de los estudios sobre el currículo en la Argentina, en Camilloni, A, El saber didáctico, Paidós, Buenos Aires-Barcelona, México, pág. 163.

<sup>4</sup>.- En un intento exhaustivo de conceptualización del término currículo, Judith Caicedo Nagles y Jorge Hernán Calderón López reseñan treinta y ocho definiciones de calificados autores, divididos en dos grandes macro-categorías: 1. Qué es currículo? - lo que es-. y 2. Para qué del currículo? -lo que hace-. De la primera el análisis de sus significados son agrupados en tres categorías: a. Centrados en la organización del saber –Planes–, b. Centrados en la organización de la acción –Experiencias–, y c. Centrados en la organización de la complementariedad del saber y de la acción–planes y acciones-. De la segunda macro-categoría igualmente el análisis de sus significados se agrupan en tres categorías: a. Centrados en la organización del saber –Planes fin enseñanza-, b. Centrados en la organización de la acción–Experiencias fin eficacia -, y c. Centrados en la organización de la complementariedad del saber y de la acción–planes y acciones.

enriquecer un matiz significativo y relevante en la construcción de significados; por ejemplo: currículo oculto, formal, vivido, procesual.

No obstante estos esfuerzos, una conceptualización definitiva del fenómeno es un camino sin final, que sólo nos conduce a lo que Bolívar (2008) tan bien describe como un “*ejercicio escolástico vano*”<sup>5</sup>.

Más provechoso aparece, entonces, encontrar y dimensionar en toda su amplitud el carácter político de construcción social del currículo.

En su desarrollo geográfico, siguiendo a Feeney (2007), esta disciplina transita tres ejes: el anglosajón -con las experiencias de los reconceptualistas norteamericanos, de la nueva sociología de la educación británica y la corriente australiana, en especial la proveniente de la Universidad de Deakin-; el hispanoamericano (con los aportes españoles, mexicanos y chilenos, principalmente-; y el caso brasileño.

Es posible asimismo identificar dos niveles de producción sobre el currículo: uno teórico -más numeroso, enfocado en la enseñanza institucional- y otro meta-teórico, concentrado en los modos de presentar un diseño curricular en el campo geopolítico de la educación.

En nuestro país, encontramos dos grandes debates sobre el currículo.

Uno enfatiza sus fines, acentuando su análisis en los contenidos (productos) o los procesos. El otro fija su desarrollo en una dimensión de medios y experiencia (conjunto de oportunidades de aprendizaje que la escuela ofrece o procesos que pone en juego) y resalta la dimensión de planes como resultados intencionales del aprendizaje (objetivos o metas) o experiencias vividas en el aula.

Así, la producción teórica local se encuentra agrupada en dos grandes categorías: una vinculada al diseño e innovación curricular con relatos de experiencias institucionales de cambio curricular y diseños de PEI (proyectos educativos institucionales) y PCI (proyectos curriculares institucionales); y la otra centrada sobre los participantes en el desarrollo del currículo, con enfoques prácticos y críticos de teorización curricular.

El presente trabajo se inscribe en la primera categoría.

El campo del currículo se fue construyendo como un saber multidisciplinario con aportes de la sociología, historia, administración y economía para fundamentar los planes de estudio, así como de la psicología y la didáctica para las propuestas de programas.

Todas estas disciplinas se combinaron con aportes de la antropología y del desarrollo de los saberes “micro” (historias de vida, micro-sociología) para dar cuenta de lo que acontece en el aula.

Ante tal panorama respecto de su objeto de estudio, se adoptará para este trabajo la idea del currículo como un “híbrido” que combina diversas tradiciones y movimientos culturales.

Cualquiera sea la perspectiva que se asuma para acercarnos a una definición<sup>6</sup>, el currículo es concebido siempre como un *constructo histórico*, tanto en su teoría como

---

<sup>5</sup> Bolívar, A (2008), *Didáctica y Currículum: de la modernidad a la posmodernidad*, Málaga (España), Aljibe, pág. 8

<sup>6</sup> .- Osorio Villegas, M (2017), El currículo: Perspectivas para acercarnos a su comprensión; *Zona próxima, Revista del Instituto de Estudios en Educación y del Instituto de Idiomas Universidad del Norte* n° 26, enero-junio, 2017 <http://dx.doi.org/10.14482/zp.26.10205> encuentra cinco perspectivas: 1) la de Álvarez Méndez desde la didáctica –proceso de enseñanza-aprendizaje-; 2) Gimeno Sacristán y su concepción del currículo como cruce de diversas prácticas de naturaleza eminentemente social; 3) la idea del currículo como mediación cultural y proceso de selección, organización y transmisión de la cultura en el ámbito de la escuela (Kemmis); 4) El currículo como problemática educativa de la representación de los

en sus prácticas, por lo que corresponde a cada comunidad educativa la definición de su alcance.

Esta construcción histórica va a permitir por un lado explicar las relaciones intrínsecas escuela-sociedad y teoría-práctica, y por el otro precisar el rol de los actores en la dinámica de las instituciones educativas.

Así concebido, y en una primera aproximación, se postulará que la definición propuesta está más alejada de una cuestión epistemológica y mucho más cerca de un debate sobre prácticas sociales e históricas.

Este campo se encuentra, sostiene Alicia de Alba (1998), en situación de *crisis y reclamo* de una transformación de su discurso y de sus prácticas.

Se adoptará para este trabajo la definición de currículo de De Alba<sup>7</sup>: *síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tienden a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que conforman y expresan a través de distintos niveles de significación”*.

Esta definición, bastante extensa, tiene la ventaja inicial de su énfasis en el carácter político e histórico del currículo; y su vinculación al diseño e innovación con relatos de experiencias. Estamos en presencia de una construcción cultural, donde su significado se encuentra íntimamente relacionado con una tradición político-educativa.

A partir de esta definición, se relacionarán sus componentes con las particularidades del diseño curricular de la Escuela Judicial del Consejo Asesor de la Magistratura de Tucumán.

En ese afán se presenta un análisis sobre las formas en que el conocimiento y la enseñanza del oficio de ser juez –similar y también diferente a la enseñanza del derecho- es distribuido específicamente en sus aulas.

Esta institución tucumana será concebida siguiendo a Clotilde Yapur (2007) como un “*sitio de conflicto, de dinámicas implícitas, de disputas de poder, de marcadas diferencias entre el deber ser y la realidad*”<sup>8</sup>.

En los capítulos siguientes se desarrollará el proceso de determinación curricular de la Escuela Judicial de Tucumán, en su momento de gestación y transformación. Esto nos remitirá indefectiblemente al contexto social amplio donde se desarrolló –siempre bajo el tamiz de una complejidad- esta lucha de diferentes actores, grupos y sectores sociales por imprimirle al currículo de la Escuela Judicial una orientación adecuada a sus intereses.

La Corte Suprema de Justicia de Tucumán, la Legislatura, el Consejo Asesor de la Magistratura (CAM) en sus diferentes composiciones bianuales desde el 2013, el Consejo Académico de la Escuela con sus integraciones estamentales diversas desde el

---

procesos sociales de la reproducción (Lundgren); y 5) el currículo como configurador de la práctica educativa (Stenhouse).-

<sup>7</sup> Alba, A De (1998), *Curriculum, crisis, mitos y perspectivas*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pág. 3.

<sup>8</sup>.- Yapur, M.C. (2007), prólogo en Abdala Carolina. *Curriculum y enseñanza: claroscuros de la formación universitaria*, Córdoba, Encuentro Grupo Editor, pág. 8

2014, los Colegios Profesionales de Abogados, la Escuela Judicial de la Nación, la Asociación de Magistrados, las Facultades de Derecho existentes en la provincia, la Dirección Académica de la Escuela, los formadores y los alumnos constituyen esa estructura social dinámica del momento inicial de determinación curricular, de transformación y ruptura.

El currículo será en consecuencia concebido siempre como *una arena en la cual se ejerce y desarrolla el poder*<sup>9</sup>.

## **Capítulo II.-El currículo como compuerta/arbitrario cultural/pieza flexible: sus diversas dimensiones.**

Precisamente sobre esta base de poder es donde Alicia De Alba encuentra una de las mayores complicaciones paradigmáticas del currículo: la ausencia de proyectos políticos-sociales.

Abdala (2007) confirma esta preocupación, y rescata en la postura y definición de currículo de Alba su esfuerzo por construir un discurso que supere la disociación -y hasta el abandono- del propio campo disciplinar por parte de los especialistas; y con ello, la desarticulación entre teoría y práctica.

Se identificarán los distintos componentes de la definición escogida, con especial consideración sobre aquellas cuestiones que sirvan para aplicar a la comprensión del currículo de la Escuela Judicial CAM de Tucumán.

El currículo es, ante todo y de primera como se expuso anteriormente, una síntesis de elementos culturales que conforman una propuesta político-educativa.

Estos elementos culturales comprenden, en una sola unidad, conocimientos, valores, creencias, costumbres y hábitos no sólo en sus aspectos estructurales sino, en detalle de singular importancia para este trabajo, en sus relaciones sociales cotidianas.

En estos componentes, que inicialmente se presentan de modo caótico y hasta contradictorio, el currículo se despliega como práctica diaria sacando a la luz sus detalles más distintivos.

Confluye así, con toda su potencia, una relación de *hegemonía y resistencia*<sup>10</sup> que va a impregnar dialécticamente toda la caracterización del currículo.

Concebirlo como síntesis nos permite resaltar la idea de que su conformación recurre a un juego de negociaciones e imposiciones. Esta verdadera lucha y tensión en el interior del currículo se da tanto en su instancia inicial como en su posterior desarrollo y consecuente evaluación de la selección de contenidos culturales.

Aparece así la idea de Bourdieu (2003) del currículo como *arbitrario cultural* y estructura dinámica conformada por elementos de diferentes conformaciones culturales. Este arbitrario cultural habilita la incorporación de los intereses del grupo dominante o hegemónico, y también de otros grupos sociales que logran consolidar su lucha-resistencia.

Aparece allí una característica destacable del currículo: estos elementos de resistencia regularmente se expresan con mayor fluidez en los aspectos procesales-prácticos cotidianos de cada realidad institucional.

Este detalle estructural, en el caso de la Escuela Judicial de Tucumán, se puede ver si se dimensiona el encuentro vital de intereses de grupo convergentes –Corte Suprema, Legislatura, Consejo Asesor de la Magistratura, Consejo Académico, Escuela de la Nación, colegios profesionales, asociación de magistrados, entre otros- para la

---

<sup>9</sup>.- Alba, ob. cit., pág. 6

<sup>10</sup>.- En una nota al pie en su texto, pág. 3, de Alba da cuenta de esta tradición gramsciana.

definición de la política pública provincial de capacitación gratuita de aspirantes a magistrados.

Puede fácilmente advertirse, y esto es una cualidad de la conceptualización elegida, que en el centro del debate del currículo se observa entonces una tensión de poder.

Esta tensión característica permite, en el análisis de un currículo concreto, observar con nitidez las relaciones de fuerza entre los distintos grupos; y notar si nos encontramos atravesando una fase de negociación o de imposición.

Para ello Alba distingue dos tipos de dimensiones que conforman e interactúan en el currículo.

De un lado las dimensiones generales –genéricas e inherentes- y de otro lado aquellas consideradas particulares o específicas –propias de un caso puntual-.

Dentro de las generales podemos concebir tres subdimensiones: **a)** una socio-cultural-política-ideológica-económica, con fuerte sustento en las ideas de complejidad y determinación; **b)** una institucional, como espacio privilegiado que concreta la síntesis de los elementos culturales señalados anteriormente y **c)** una didáctico-áulica como espacio de encuentro, de relaciones humanas diversas y de concreción cotidiana de la propuesta.

Respecto de la Escuela Judicial de Tucumán, se indagará prioritariamente en la dimensión institucional.

A su turno, son dimensiones específicas o particulares aquellas referidas a: **a)** el nivel educativo, **b)** el tipo de educación, **c)** la población a la que va dirigida, entre otras.

En estas particulares dimensiones, la Escuela Judicial de Tucumán exhibe sus rasgos propios de un currículo de educación superior de adultos, destinado a abogados aspirantes a ser jueces. En ese preciso lugar y tiempo los grupos o sectores mencionados precedentemente asumen, en términos de De Alba (2007), la condición de *sujetos del currículo*, con conciencia histórica y direccionalidad social para el proyecto de la Escuela Judicial en Tucumán.

Cada uno de estos sujetos asumirá su condición y le otorgará sentido y significado a la determinación curricular, al proceso de estructuración formal y al desarrollo curricular de la Escuela judicial tucumana.

Su peculiaridad se advierte en su proceso de invención de tradiciones<sup>11</sup>, en su matriz ideológica y consecuentemente en su propuesta de una formación de profesionales aspirantes a magistrados.

### **Capítulo III.-Enseñanza y construcción del derecho en la Argentina: casuismo y sistema. La Escuela Judicial de Tucumán recrea la tradición de la Academia de Jurisprudencia?**

*"el hombre aparecía como eje de la organización política y jurídica, en contraposición a la despersonalización que sobrevendría tiempo después, cuando el racionalismo*

---

<sup>11</sup> Según Eric Hobsbawm (1996), la construcción del Estado-nación en el siglo XIX fue paralelo al proceso de “invención de tradiciones” con el que se tendió a su legitimación mediante la vinculación del presente con un pasado histórico adecuado y traducido en símbolos compartidos. Puede aplicarse la frase en relación a la consolidación de grupos e instituciones sociales. Se trata de “invenciones sociales” traducidas en sistemas simbólicos que promueven la construcción de identidades sociales y las formas de entender el ritual y la autoridad. En la visión de Hobsbawm, dichas “tradiciones” constituyen fenómenos históricos, se reconstruyen en el transcurso del tiempo y, por tanto, deben interpretarse como continuidad y como transformación o “invención”.



*depositara su confianza en la razón, encarnada en la ley, y predicara el recelo ante el hombre-juez"*

Tau Anzoátegui (2011)

En este proceso de determinación curricular, resulta indispensable analizar los antecedentes históricos de la enseñanza del derecho; la organización judicial del tiempo colonial y luego del Poder Judicial de nuestro Estado-Nación; el devenir de las universidades en Latinoamérica y, en particular y con énfasis, de las Academias Teórico-Prácticas de Jurisprudencia que existieron en nuestros territorios en el período 1776-1872.

El lugar del derecho indiano en la historia del derecho y la consecuente relación de los abogados con la sociedad en América Latina es un punto de conflicto y disenso que a la vez nos conduce a un atrapante espacio de complejidades y paradojas.

El oficio, la profesión del jurista y la enseñanza del Derecho en América Latina han sido objeto de estudios interdisciplinarios abordados por la historiografía jurídica. Historia de las ideas, microhistoria, historia del derecho, bibliología, genealogía, historia de la educación, prosopografía, historia de las universidades son algunas de las disciplinas que se entrecruzan en estas investigaciones.

Desde esa mirada histórica, los operadores jurídicos que desempeñaban tareas en el marco de un derecho mal denominado "indiano" compartirían esa cultura jurídica, adicionando a su desempeño profesional una posición social como integrantes de lo que Bourdieu (2013) denomina *campo jurídico*.

Este campo es concebido como un espacio particular donde se desarrolla un prolongado trabajo de producción de coherencia, de "racionalidad" desinteresada, con ilusión de neutralidad y universalidad.

Para ello es necesario postular de inicio que en América apareció en la época colonial, y tuvo continuidad hasta las repúblicas del siglo XIX, lo que García Villegas (2003) denominó "*la cultura del derecho flexible o dúctil*"<sup>12</sup>.

Tal cultura aparece como producto peculiar del modo en que el derecho indiano va a procesar la transferencia legal proveniente de España -a más de cinco mil kilómetros de distancia-.

Esto va a generar un derecho original y dotado de vínculos difusos frente a sus fuentes.

Sobre esta matriz, como una saga en episodios, es interesante recrear esta historia de la enseñanza del derecho para rastrear la posible génesis de las escuelas judiciales.

### **III.a: La tradición romanista en debate.**

Para la gran mayoría de los autores del derecho comparado, América Latina se encuentra dentro de la tradición romanista. Esta afirmación, sin embargo, tiene matices. Desde la perspectiva de este trabajo, la tradición romanista del derecho latinoamericano se sostiene en un mito moderno, abrigado por los humanistas del siglo XVI y los ius-naturalistas posteriores.

Este mito parte de la concepción del derecho romano clásico como un conjunto lógicamente ordenado de principios y reglas.

En el afán de consolidar su mito de orden -lógica impecablemente ejecutada por los romanos- y de revestir sus orígenes con un velo de misterio y sanción de tradición, los

---

<sup>12</sup> .- García Villegas, M., (2003), *Apuntes sobre codificación y costumbre en la Historia del Derecho Colombiano*, Revista Precedente, Bogotá, Colombia, pág. 98.

jurisconsultos romanos aparentaban que todos los principios legales de importancia derivaban de la Ley de las Doce Tablas<sup>13</sup>.

Así, a partir del siglo IIIaC los juristas laicos sucedieron a los *pontifices* - tradicionalmente miembros prominentes del estamento patricio- en la *interpretatio iuris*, heredando de ellos su *auctoritas* y su prestigio social de estirpe aristocrática.

La ciencia jurídica –*sapientia civilis*- se constituyó así en una disciplina profundamente política, absolutamente implicada en los avatares de la ciudad y desarrollada por una casta –*los iuris consulti*- especializada en llevar adelante procedimientos claramente rituales<sup>14</sup>.

Ese “sistema” jurídico romano funcionó entre el siglo VaC y el siglo II.

Existía una evidente confusión de roles entre un jurisconsulto, un abogado y un orador. La gran diferencia entre esos roles estaba dada por la enseñanza del derecho: un jurisconsulto sabía derecho.

El aprendizaje de esta ciencia jurídica, en la época republicana romana, suponía para un aprendiz compartir la vida familiar del jurisconsulto, toda vez que la enseñanza estaba por debajo de la dignidad de un jurista.

Las Instituciones de Gallo (siglo II) son consideradas por la mayoría de los historiadores del derecho –para el caso Ricardo Rabinovich-Berkman (2016)- el primer documento emanado de un profesor de derecho.

Este manual de derecho, y el funcionamiento de las escuelas de *sabinianos* y *proculianos* -más asociadas a un estilo de argumentación que a la enseñanza misma- y sus productos generaron en el siglo III el mayor número de jurisconsultos que fueron a constituir la burocracia imperial.

El primer antecedente de una institución educativa –una especie de escuela judicial según veremos más adelante- se encuentra en el período postclásico del siglo V en Roma, Constantinopla y Beirut, donde se empezó a enseñar la acumulación de opiniones de jurisconsultos, en especial las de Labeo y Papiniano.

En el Siglo VI Justiniano, Emperador de Bizancio, ordenó la primera compilación de opiniones de jurisconsultos, dirigida por Triboniano.

Generó una ordenación coherente, con interpolaciones propias que aseguraban la transición –y un orden sistemático- en las diferentes opiniones.

Esta obra se denominó el *Digesto* -Pandectas en griego-. Tuvo un valor histórico incalculable, al extremo que el mismo Rabinovich-Berkman afirma que fue el modelo de las normativas europeas de la Edad Media: las Siete Partidas en Castilla –de gran impacto en nuestro derecho americano-, las leyes de Federico Barba Roja en Alemania, y la legislación de Eduardo I en Inglaterra.

---

<sup>13</sup> .- Esta ley de mediados del siglo IVaC fue el resultado de un trabajoso compromiso entre patricios y plebeyos. Estos patricios habían dejado fuera de su regulación aquellos aspectos del ordenamiento romano que no estaban dispuestos a compartir con los plebeyos, en particular el Derecho público y el *ius sacrum*; por lo que la ley se quedó con una codificación únicamente del Derecho privado.

<sup>14</sup> .- Tigar, M y Levy, M., (1981), *El derecho y el ascenso del capitalismo*, Siglo XXI Editores, México, pág. 24 dan cuenta que “*el procedimiento romano para la ejecución en los litigios estaba cargado de formalismo. El actor debía plantear su demanda empleando una fórmula precisa y pronunciar las palabras requeridas exactamente dirigiéndose al magistrado. Si la demanda tenía por objeto dinero, por ejemplo, y el magistrado quedaba satisfecho con la forma ritual del alegato, remitía el caso a un juez delegado o iudex, para su decisión. El juicio del iudex también daba lugar a la invocación por el actor y el demandado de fórmulas de demanda y de defensa*”.

En el *Código* y en las *Novelas*, sus otras obras, Justiniano compiló también la legislación; y en las *Institutas* generó su obra didáctica, que se centró en la enseñanza del mismo Digesto.

Las cuatro obras conformaron –en denominación pergeñada en la Baja Edad Media- el primer texto icónico de derecho: el *Corpus Iuris Civilis*, la gran compilación de la tradición romanista que llegó, paradójicamente, en su momento de decadencia y en el ocaso del mundo antiguo.

La obra de Justiniano, recuperada en parte en el siglo XI en Bolonia, adquirió una dimensión enorme.

Francisco Andrés Santos (2005) sostiene que esta compilación de textos jurídicos formada por leyes de emperadores tardíos, y sobre todo por fragmentos de comentarios jurisprudenciales de la época altoimperial<sup>15</sup>, constituye el verdadero vehículo transmisor de la concepción romana de la *res publica* con mayor influencia en la tradición republicana posterior.

Aún con tamaño prestigio y dimensión, el Digesto circuló como una obra difícil de entender.

Condensaba varios siglos de opiniones interpretadas siguiendo las pautas y especulaciones propias de un siglo –como el XII-, caracterizado por sus grandes cambios sociales, económicos y políticos.

### **III.b.- El nacimiento de los estudios universitarios de Derecho.**

Al momento del nacimiento de las Universidades en el siglo XI, la enseñanza y el ejercicio del derecho se encontraban atravesados por varias dificultades.

Para empezar, lo que se enseñaba como Derecho era básicamente *utroque iuris*, uno y otro derecho, entendiéndose por ellos al Derecho Romano y al Canónico, de los cuales se derivaban los derechos de los reinos.

Las bibliotecas y monasterios de la Iglesia eran centros de estudios y enseñanza de los textos jurídicos romanos, y cada diócesis se atribuía el derecho de conceder habilitación a los maestros de las artes liberales, entre ellas el derecho.

La renovación del interés por los estudios jurídicos romanos tuvo su esplendor durante las Cruzadas, y tuvo su mayor avance en el reinado del papa Gregorio VII con la fundación en 1073 de la Escuela de Derecho de Bolonia, que comenzó a recopilar los textos de Justiniano redescubiertos en un manuscrito en Florencia.

Sobre las ruinas de ese poder pagano, se erigió la estructura del derecho canónico con la escuela de los “glosadores” con sus “cuatro doctores” –Bulgarus, Martinus, Ugo y Jacobus-, el maestro Irnerius (1135), Azo y Vacarius y en especial Accurcius quien en el siglo XIII reunió toda su obra en una sola glosa.

Al mismo tiempo, los eruditos de la Iglesia recopilaron las leyes, decretos, dictámenes y sentencias de la autoridad eclesiástica.

Alrededor de 1140, Graciano publica las *Concordancia de cánones discordantes*, la primera sección del *Corpus iuris canonici* de 1528, que hasta el siglo XIX siguió siendo el documento fundamental del derecho canónico.

Con esta peculiaridad de uno u otro digesto, el derecho aplicado por los tribunales feudales se fundaba en lo esencial en dos principios, muchas veces inconciliables: el carácter personal de la ley y las costumbres aplicables a determinado territorio.

---

<sup>15</sup> .- Por el escrúpulo casi-religioso de los jurisconsultos a cargo del Digesto en alterar las creaciones de sus maestros, estos comentarios pudieron plasmar el período más original y creativo de la jurisprudencia romana de la República tardía -siglo II con la legislación reformista de los Gracos y la lucha entre *optimates* y *populares*-.

Este principio de personalidad de las leyes generaba que en los tribunales y en su trato recíproco, los integrantes de cada grupo social estaban facultados para regirse por su “propio” derecho, es decir, el derecho romano, burgundo, visigodo, etc.

Esto generó enormes dificultades para la aplicación uniforme a todas las personas comprendidas en un mismo territorio de una misma ley dictada por el señor, y fundada en su mayor parte en la costumbre o el uso inmemorial.

Por aplicación de esta máxima, el tribunal facultado para fallar y para determinar el derecho aplicable, relata Beaumanoir<sup>16</sup> era el del lugar “*donde duerme y se levanta*” el acusado.

Esto dejó a Europa bajo el dominio de una mescolanza de sistemas de costumbres locales, influidos en diversa medida por el derecho romano<sup>17</sup>.

Además, y por si esto fuera poco, las contiendas de competencia entre los tribunales seculares y canónicos fueron un problema recurrente entre los siglos XI y XIV.

El derecho que la Iglesia invocaba como propio tenía una jurisdicción tan extensa como sus intereses.

Aspiraban a conocer en todos los litigios en que estuviera en juego el bienestar de las almas, y presionaban a los tribunales seculares que también aplicaran a esos pleitos el derecho canónico.

Toda la enseñanza del derecho en la época medieval tenía el formato de una gran discusión entre profesores y alumnos.

Ante la imposibilidad de obtener un ejemplar del Digesto, el profesor dictaba el texto, que luego era leído y explicado (*lectio, lección*). La lectura hacía emerger contradicciones entre un texto con parte del mismo o con otro del mismo grado de autoridad.

Esto generaba una *questio*, que obligaba a los alumnos a argumentar *pro et contra*, y al maestro a hacer la *determinatio*, es decir la interpretación adecuada que permitía resolver el problema.

En la noche se discutían casos (*disputationes*) que el maestro anunciaba con una semana de antelación, y donde su rol era menor.

El conjunto de *questio* generaba una *summa* que se condensaba en producción escrita en forma de manuales.

El número de estudiantes era muy reducido, limitado solo a clérigos, nobles o hijos de ricos comerciantes.

A pesar del costo elevado y el hecho de tener que vivir por cinco años o más por ejemplo en Bolonia –la gran universidad medieval de derecho-, hacia el siglo XIII ya eran más de mil los estudiantes de derecho en Europa.

Esta expansión de la matrícula se explica por la atracción que ya en ese entonces generaba un mundo donde empezaba a cotizar, con alto capital social, tener la certificación de un título universitario.

Al conocimiento de los textos jurídicos, se agregaban en la planificación didáctica destrezas como un entrenamiento en hacer delimitaciones y distinciones conceptuales y

---

<sup>16</sup> . Citado por Tigar y Levy, ob. cit. pág. 36

<sup>17</sup> .- Tigar y Levy, ob. cit. pág. 37, describen el lento, arbitrario e injusto procedimiento ante los tribunales feudales: se sostenía en la confianza en una tradición oral de costumbres conservada por el señor y sus funcionarios y jueces. Podía disponerse la realización de una encuesta –con múltiples oportunidades de fraude o soborno- para determinar el contenido de ese derecho por una especie de jurado denominado *inquestors* en inglés, *coutumiers o turbiers* en francés. El recurso por denegación de justicia o por falsedad de enjuiciamiento era posible en teoría, pero en la práctica la jerarquía de esas cortes de apelación era confusa.

un análisis de relevancia de argumentos ante casos o problemas interpretativos específicos.

Estas destrezas resultarán un insumo vital para el diseño curricular de las Academias de Jurisprudencia en los siglos XVIII y XIX, y para las escuelas judiciales en nuestro tiempo.

Así las cosas, podemos afirmar que la escuela judicial se parece mucho más a la Bolonia de Irnerio que a la Roma de Papiniano y Tribuniano.

### **III.c.- El estupendo Siglo XVI. La configuración definitiva de un derecho vinculado al poder.**

Esta historia relatada tiene en el Siglo XVI un punto temporal de consolidación, y en el Humanismo Jurídico su construcción teórica de soporte<sup>18</sup>.

España tenía, al siglo XVI, la tasa de escolarización más alta de Europa, y se había consolidado como un terreno fértil para los estudios del derecho.

Al siglo XV había ya seis universidades en el Reino de Castilla y Aragón y -de acuerdo a Kagan (1978)- más del 5% de su población masculina era estudiante universitario, y un tercio de ellos estudiante de derecho.

En este siglo y los dos siguientes, la difusión de las obras de jurisprudencia española alcanzaron su máximo esplendor en Italia, Francia, Inglaterra y Polonia; lo que se sumó a la mayor presencia de profesores españoles en universidades de esos países y a la recepción en España de algunas doctrinas extranjeras<sup>19</sup>.

El Siglo XVI representa así el momento de mayor prestigio de los profesores de derecho.

Su opinión sobre cuestiones, casos o asuntos de gobierno adquieren la condición de *ius commune* o derecho común, cuya gran fuente es *la opinión de la ley* como se denomina a la enseñanza del derecho por los profesores.

El influjo del neoescolasticismo español, con un lugar privilegiado para el derecho indiano, tuvo en dicho siglo un carácter continental con impacto directo en América.

Es que, a diferencia de lo que ocurrió con Portugal y sus colonias americanas<sup>20</sup>, España emprendió una innegable política educativa de creación y consolidación de Universidades, Academias y Seminarios, sostenido hasta el final de su poder.

---

<sup>18</sup> Conviene una primera advertencia: ninguna historia del humanismo jurídico quedará completa mientras se siga omitiendo –como pretende una línea de la historiografía- el derecho indiano.

<sup>19</sup> Malagón Barcelo, J. (1959), *La literatura jurídica española del Siglo de Oro en la Nueva España, Notas para su estudio*, México.

<sup>20</sup> Jorge Myers –en Altamirano, Carlos (Director), 2008, *Historia de los intelectuales en América Latina*, Katz editores, Buenos Aires, pág. 32- explica la “profunda desemejanza” que marcó la respectiva evolución de las instituciones de la cultura intelectual en Hispanoamérica y en Lusoamérica durante la era colonial: “mientras que junto a las órdenes religiosas volcadas a tareas misioneras España fundaba universidades e imprentas en todas las principales ciudades de sus dominios, Portugal sólo auspiciaba la presencia de aquellos expertos de la conversión religiosa, negando sistemáticamente a sus súbditos de ultramar tanto imprentas cuanto instituciones universitarias locales ... generando un tejido social de conformación preponderantemente rural”. En contraste con esta política educativa de estudios superiores, los brasileños que querían estudiar derecho debían hacerlo en Coimbra. Pérez Perdomo –ob. cit.- detalla que hasta antes de la independencia aproximadamente 400 brasileños habían egresado de la Universidad de Coimbra, mientras que los graduados en la América española superaban largamente el millar.

Estas universidades, moldeadas a imagen y semejanza de sus antecesoras peninsulares, son parte importante de lo que Fasano (2009) denomina con acierto el “*transplante selectivo institucional*”<sup>21</sup>.

Esa diferencia de política educativa se advirtió rápidamente en América: de los 32 intentos fundacionales de Universidades y demás centros de enseñanza, 7 corresponden al siglo XVI, 13 al XVII y 12 al XVIII hasta la emancipación.

Generalmente se creaban Seminarios que luego se transformaban en Universidades, o quedaban creadas universidades que demoraban en ponerse a funcionar.

Lo que es incuestionable es el fuerte interés por su consolidación, tales los casos de Lima en 1551, Charcas en 1622 y Córdoba en 1614.

La posterior pérdida de poder de la corona española, la expulsión de los jesuitas, la división religiosa de Europa y la mengua del latín como lengua culta frente al francés, significaron la desvalorización paulatina del humanismo jurídico español.

En el territorio de lo que es hoy nuestra República Argentina sucedía una cosa curiosa. Córdoba tenía Universidad desde 1614, con estudios de Teología y Cánones y no así de Derecho Romano. La Facultad de Leyes, *utroque iuris*, nació en 1791 con la creación de la cátedra de Instituta -puesta en manos del letrado de Charcas Victorino Rodríguez, fusilado en 1810 por orden de la Primera Junta- por lo que desde ese momento se encontraba en condiciones de expedir los grados de Derecho.

Se presentaba en el imaginario de la época a la Universidad de Córdoba como un centro de estudios "tradicional y conservador" y a la de Charcas, como "legalista y anticlerical".

En esa política educativa del siglo XVI, con la primacía del poder real español y la consolidación de la burocracia estatal y de los tribunales reales, los estudios de derecho tenían una muy alta tasa de egreso<sup>22</sup>, en el contexto de una sociedad caracterizada como extremadamente litigiosa.

La organización española que llega a América como estado moderno y tempranamente burocratizado tenía muy aceitado el uso del derecho y de los juristas para su organización “indiana”.

En este esquema político, el diseño del poder judicial era claramente un problema de soberanía.

La justicia, como bien remarca Tío Vallejo (2007), era atributo propio del poder de los reyes en el antiguo régimen, caracterizado por un ejercicio soberano múltiple y fragmentado.

Los “letrados” tenían, a ese tiempo y por varios siglos, el monopolio de los altos oficios de la Justicia como poder estatal, y un importante rol de asesores en todas las otras áreas de gobierno en la América hispana.

Si bien, en el proceso de concentración del poder real, la corona española había logrado centralizar la justicia, sobrevivían no obstante diversos fueros desempeñados por otros cuerpos administrativos.

Así, mientras la “baja justicia” era atribución de los Cabildos, las magistraturas de la “alta justicia” eran desempeñadas por las Audiencias, por delegación del poder real.

---

<sup>21</sup> Fasano, J.P., (2009), “*Entre leyes y juristas. Textos didácticos y saberes jurídicos en la enseñanza de derecho criminal en Buenos Aires, 1820-1880*”, en Avances del Censor, Año VI, n° 6, pág. 157.

<sup>22</sup> Pelorson –citado por Pérez Perdomo, ob. cit., pág. 16- estima el número de graduados de bachilleres de derecho en 500 por año lo que permite calcular que entre 1570 y 1620 en Castilla había entre 10000 y 20000 graduados.

Estas magistraturas integraban lo que Zorraquín Becú (1981) describe como “*un sistema complejo en el cual no había separación de poderes*”<sup>23</sup>, con un aceitado -y exitoso- esquema interno de contralor recíproco entre funcionarios y magistrados a partir de un diseño muchas veces pensado a partir de la superposición de atribuciones.

Esta organización del Poder Judicial en América tiene entonces forma de un cuadro abigarrado y complejo, donde la mayor parte de sus funciones eran desempeñadas mediante cargos honorarios<sup>24</sup>.

### **III.d.- La organización judicial indiana.**

Como vimos, los más altos tribunales de América eran las Audiencias, presididas por el Virrey, quien no podía actuar en los casos de justicia si no era letrado –que era lo más común-.

Estaban integradas por letrados que desempeñaban las funciones de jueces (oidores) o de fiscal representante de los intereses de la Corona.

En 1776, con la reforma borbónica, se creó la figura del Regente, quien presidía la Audiencia cuando actuaba en cuestiones judiciales, con un plantel de relatores como personal letrado de apoyo.

Por debajo de la Audiencia podían existir salas especiales –como la sala del crimen- y funcionarios provinciales –justicias mayores, corregidores y alcaldes mayores- y municipales –alcaldes ordinarios-; y una pluralidad de tribunales especiales: eclesiásticos, de comercio, de naufragios, de bienes de difuntos, de Real Hacienda, de tierras, de minas, de correos<sup>25</sup>.

En toda esta organización indiana, la judicatura no era una profesión diferente a la de abogado.

Su rol social era bastante menor al de un abogado o profesor de derecho.

Esto venía de la mano con la percepción del desempeño de un juez como bastante poco creativo y más bien mecánico.

En el imaginario social flotaba la idea de que los jueces tenían un papel relativamente poco importante tanto en el sistema político como en el jurídico.

Destaca Pérez Perdomo (2002) que se trataba en realidad de un abogado que era designado juez, pero no recibía ningún entrenamiento especial para cumplir sus funciones.

Se desempeñaba en la mayoría de las veces por un determinado lapso de tiempo, y no contaba con una remuneración atractiva para un ejercicio profesional diferenciado.

Sin perjuicio de esta imagen poco diferenciada respecto del abogado, el juez colonial y las Audiencias cumplieron un papel integrador y legitimador de gran importancia. García Villegas (2003), Tau Anzoategui (2011, 2016) y Zorraquín Becú (1981), entre varios, dan cuenta de este importante rol en una sociedad pre-positivista, casuista y de precariedad del derecho escrito.

---

<sup>23</sup> Zorraquín Becú, R., (1981), *La organización judicial argentina en el período hispánico*, Editorial Perrot, Buenos Aires, pág. 218

<sup>24</sup> - Pérez Perdomo, R., (2002), *Los abogados en América Latina: una introducción histórica*, Universidad Externado de Colombia, Bogotá da cuenta del valor en el imaginario social latinoamericano de los “honorarios” de ser abogado; y las dificultades económicas para el desempeño profesional hasta bien entrado el siglo XIX.

<sup>25</sup> Destaco una interesante descripción de las dificultades para implantar la función de justicia en los primeros tiempos de la colonización en Góngora, M., (1951), *El Estado en el Derecho indiano. Época de fundación (1492–1570)*, Universidad de Chile – Instituto de Investigaciones Histórico-culturales, Santiago de Chile, pág. 222 y ss.

Lograron cumplir funciones en un mundo marcado por una tensión constante entre la novedad de las circunstancias coloniales respecto de la metrópoli y la dispersión e incomunicación extremas entre poblaciones.

### **III.e.- El movimiento –y no movimiento- patrio y la organización judicial. La escasez de abogados como fenómeno notable.**

Ningún levantamiento patriota en Hispanoamérica trató de alterar ese ordenamiento judicial de la colonia, a diferencia de lo que ocurrió con la experiencia anglosajona.

Estos movimientos encontraron sus agravios, sustancialmente, en el régimen político, sin buscar -como sostiene Zorraquín Becú (1981)- justificación ni legitimación en la necesidad de reorganizar la administración de justicia.

Así, en la disputa sobre los poderes, lo judicial tuvo un papel de menor impacto. Por el contrario, asumió una postura de continuidades muy profundas en un sistema que, bien cabe decirlo, podía presumir de algunos logros.

En todo este diseño institucional de incipiente independencia del poder judicial – proceso acotado respecto de los otros poderes como vimos-, debe tenerse en cuenta un fenómeno notable: la escasez de abogados como un límite y obstáculo para su organización plena que sustituyera una justicia lega por una letrada.

Esta escasez de abogados –podemos hablar en propiedad de inexistencia en algunas provincias-, la deficiente situación económica del nuevo gobierno patrio y la comodidad de un sistema conocido y medianamente exitoso generaron este complejo entramado.

Las reformas que se fueron paulatinamente realizando no respondieron entonces a la necesidad de mejorarla, sino a urgencias políticas u orientaciones ideológicas.

Marcela Ternavasio (2007) postula una “*devaluación de la justicia*”<sup>26</sup>, explicada desde el triunfo del racionalismo jurídico y como una consecuencia de las prácticas nacidas de la crisis revolucionaria.

Con la llegada del primer gobierno patrio, el Cabildo dictó el 24 de mayo de 1810 –con algunas reformas el célebre día siguiente- un Reglamento político de 13 artículos destinado a fijar las atribuciones de la Junta.

El artículo séptimo de dicho Reglamento establece: "*que los referidos S. S. que componen la Junta provisoria queden excluidos de ejercer el poder judicial, el cual se refundirá en la Real Audiencia a quien se pasarán todas las causas contenciosas, que no sean de Gobierno*".

Este diseño de un poder judicial independiente fue acuñado por la Audiencia de Buenos Aires y el Cabildo, en una faceta más de sus intentos por tener subordinada a la Junta Revolucionaria que acababa de surgir.

Esta formación independiente del Poder Judicial, admitida recurrentemente en todas las cartas constitucionales desde el 25 de Mayo de 1810, es un proceso histórico constante en nuestro diseño institucional<sup>27</sup>.

En esta nueva organización de justicia sí se modificaron los nombres asignados a las funciones judiciales, en una revolución gramatical de alcance psicológico que

---

<sup>26</sup> Ternavasio, M (2007), *Gobernar la revolución. Poderes en disputa en el Río de la Plata, 1810-1816*, Siglo XXI, Buenos Aires, pág. 175.

<sup>27</sup> Como todo proceso histórico, hizo crisis en diversas oportunidades. Por ejemplo: al constituirse las comisiones ejecutivas de los rebeldes de Córdoba, de Potosí y la conspiración de Alzaga; al admitir en 1811 que los recursos extraordinarios de las sentencias de la Audiencia; al designar al Gobernador de Charcas como Presidente de la Cámara de Apelaciones en 1813 y al mantener en carácter de juez de primera instancia a los alcaldes del Cabildo; así como también al llevarse a cabo los juicios políticos a cargo de la Asamblea de 1813 contra los partidarios de Saavedra, y otros casos más.



acompañaba el cambio político. En adelante ya no se llamaron oidores a sus miembros sino conjueces, del mismo modo que se había proscripto el título de Virrey.

En esta Audiencia además se terminaba con el ceremonial, se suprimía la toga talar - símbolo de los tiempos monárquicos- y los jueces no debían llevar otro traje que el de abogados y, en dato relevante, se nombraban en los cargos a criollos o nativos del país con la condición de ser abogados del foro.

Los primeros magistrados criollos integrantes de la Audiencia fueron todos ellos egresados de la Universidad de Charcas.

Con esta integración se cumplía, sostiene Levene (1952), uno de los fines de la Revolución de reivindicación del desempeño de los abogados criollos, la gran mayoría de ellos al frente del movimiento de Mayo.

El año 1812 es el de las reformas orgánicas en la administración de la justicia patria.

El 23 de enero de 1812 se dictó el "*Reglamento de institución y administración de justicia*", breve código de procedimientos para Buenos Aires y las Provincias, de cincuenta y seis artículos, destinado a satisfacer la aspiración pública de reformar los establecimientos civiles y criminales, y simplificar el trámite de justicia.

Con este Reglamento se suprimió la Real Audiencia, creándose en su reemplazo -como Tribunal Superior de Justicia- la Cámara de Apelaciones para los negocios y asuntos judiciales "de grave importancia".

Se dejó a los "pueblos" (Cabildos) la decisión de sus diferencias domésticas, se restableció la Minoridad de los jueces ordinarios, previniéndose sus contiendas por medio de un Tribunal de Concordia, compuesto de "hombres buenos", y se adoptaron medidas para sofocar las "cábalas de los curiales".

Las funciones de la Cámara de Apelaciones eran generalmente las instancias de apelación, segunda suplicación, recursos ordinarios y extraordinarios por injusticia o nulidad notoria, fuerzas eclesiásticas y demás que por leyes y ordenanzas conocían las audiencias de América.

Se integraba con cinco miembros, tres de ellos letrados y dos vecinos sin esa calidad. Esta admisión de dos jueces legos obedecía al concepto de una justicia popular y social<sup>28</sup>.

Tenía previsto además un agente fiscal sin voto, y un letrado redactor para que - "*relacionando breve y substancialmente los asuntos*"- acelerara en lo posible el despacho.

En su artículo 23, el Reglamento establecía que la primera condición del magistrado era su integridad y la segunda, no menos exigente, su laboriosa dedicación al cargo. Asistían vestidos de corto de color negro, que era el traje de ceremonia en los magistrados de un pueblo libre, como ya lo había declarado la Junta Patria de 1810.

### **III.f.- La doctrina y la interpretación del Derecho. La primera solución legalista: las Leyes de Citas y Recopliaciones.**

Este diseño de organización judicial en la época colonial tuvo severos problemas para otorgar condición de doctrina a la opinión de los doctores y profesores de derecho.

---

<sup>28</sup> Describe Tío Vallejo, ob. cit., pág. 8- que en Tucumán hacia el 1820 las funciones del Cabildo se repartieron entre el poder judicial con sus tres instancias y el departamento de policía. Los alcaldes ordinarios renunciaron a sus empleos y fueron reemplazados por jueces en lo civil y criminal, se mantuvo el cargo de Procurador general con atribuciones de defensor de pobres y menores reuniendo además las que tenía el Síndico del Común. Este proceso de desaparición de los Cabildos y el arrebato por jueces letrados, comisarios y jueces de paz de la justicia de primera instancia fue criticado enfáticamente por Alberdi en su Derecho Público Provincial publicado en 1853.

Ante la multiplicidad de opiniones dispares, se fue consolidando la idea de la doctrina a partir de la adjudicación de autoridad -interna por la universidad o externa por el gobierno político- de la opinión de un profesor.

Se usaba así el sistema de la *communis opinio doctorum*, pero en la medida en que los autores se multiplicaban, se hacía más difícil alcanzar un consenso u opinión general.

Esta construcción doctrinal tuvo enormes disputas, concentradas en el debate entre el *mos italicus* –método de los glosadores continuado por los comentaristas (Bartolo de Sassoferrato) y luego por los bartolistas (Dumoulin), de un lado, y el *mos gallicus* de los juristas humanistas -que al siglo XV se indignaban con la corrupción de los textos latinos y el mal uso de la casuística-<sup>29</sup>, en el otro extremo.

Esta situación condujo a intentos de fijación legal de la doctrina autorizada, por medio de las Leyes de citas, debilitando la creación de una nueva doctrina y de la interpretación por parte de los jueces<sup>30</sup>.

Esta solución legalista generó críticas –con especial fuerza en el siglo XVIII-, primero del humanismo, luego del racionalismo y al final de la Ilustración.

Apuntaban a que la doctrina había dado lugar a un saber cerrado y poco entendible para el común de los ciudadanos.

Esas críticas eran válidas para todos los ordenamientos jurídicos inspirados en el *ius commune*, pero el rol que la doctrina había jugado a lo largo de esos siglos en cada uno de ellos era distinto.

Hacia el momento de su llegada a América, los letrados castellanos que consolidaron la burocracia imperial española permanecían afincados en el *mos italicus*.

Myers (2008) sostiene que, en reemplazo del letrado evangelizador de la primera etapa colonial y del posterior letrado barroco del siglo XVII, en las vísperas de la crisis definitiva del orden colonial nacían dos nuevos letrados: el *letrado patriota o criollo* y el *publicista ilustrado*, muchas veces la misma persona.

Tal como lo ha estudiado Maravall (1984), en los últimos siglos de la Edad Media española, los juristas o “letrados” ejercieron un creciente influjo sobre la sociedad, participando activamente en el poder con la ocupación de cargos y desempeño de oficios en consejos y tribunales reales y eclesiásticos, además del ejercicio del foro, la cátedra y la actividad literaria.

Desde el reinado de los Reyes Católicos, el derecho se convirtió así en la profesión que ofrecía mejores posibilidades de promoción económica y social.

A principios del siglo XVII, Covarrubias<sup>31</sup>, en su *Tesoro de la Lengua*, testimoniaba este avance social irresistible al expresar que los juristas se habían alzado con el nombre de “letrados”, en perjuicio de los que profesaban letras.

En tal sentido, Malagón Barceló<sup>32</sup> ha dado a uno de sus estudios el expresivo título de “*Una colonización de gentes de leyes*”, para destacar el papel de los abogados en la articulación de la burocracia que sustentaba el aparato estatal de la Monarquía en América.

---

<sup>29</sup> .- Una excelente y completa descripción del humanismo jurídico, en Skinner, Q (1993), *Los fundamentos del pensamiento político moderno, I. El Renacimiento*, Fondo de Cultura Económica, México, pág. 227 y ss, 283 y ss.

<sup>30</sup> .- Tío Valleja –ob. cit., pág. 11- da cuenta en tal sentido que el artículo 3 del Reglamento de Justicia de 1825 de Tucumán establecía: “De ninguna manera es permitido a los Jueces interpretar la Ley y en los casos dudosos consultarán a la Legislatura de la Provincia para obtener de las ella las explicaciones o ampliaciones convenientes” .

<sup>31</sup> Citado por Tau Anzoategui, ob. cit. pág 32.

<sup>32</sup> Citado por Tau Anzoategui, V., (2016), *El jurista en el nuevo mundo. Pensamiento. Doctrina. Mentalidad*, Max Planck Institute for European Legal History, Volumen 7, pág. 32.

Esta presencia “letrada” se advierte en cada paso adelante de la conquista y asentamiento en América: en la fundación de las ciudades, en los pareceres dados a los gobernantes, en la redacción de los documentos y normas, y –en especial por el diseño institucional señalado precedentemente- en la administración de justicia.

El clero fue la fuente por excelencia de los intelectuales en la primera era colonial y aún en la barroca.

En los años de la Ilustración y de la crisis imperial esa primacía pasó a los funcionarios de la Corona, los especializados en algunas ciencias, los jesuitas descastados y, en especial, los abogados o los juristas.

En ese tiempo y durante todo el período colonial, a la par de su marcada influencia social surgió con igual fuerza el desdén hacía esos letrados.

Los abusos que se les atribuían –muchas veces con razón – llevaron también a muestras de recelo cuando no de repulsa directa, hacia quienes pretendían afincarse en los pequeños núcleos urbanos para ejercer la abogacía, al considerar que su presencia estimulaba rencillas y pleitos entre los vecinos.

Sostiene Tau Anzoátegui (2016), con maravillosa claridad, que “*América, tierra de utopías, albergaba acaso la utopía de un Derecho sin abogados*”<sup>33</sup>.

### **III.g.- El pluralismo del derecho indiano. Casuismo y sistema. La cultura de un derecho flexible/dúctil.**

El gobierno de las Indias requería un orden jurídico abierto y plural, maleable y dinámico que, sin descuidar sus principios rectores, ofreciese “válvulas de escape” para adecuar la aplicación de las normas.

El Derecho trasplantado en América Latina siguió en buena parte la fisonomía de los procesos de conquista y colonización, adaptándose a los variados requerimientos geográficos y humanos de las distintas regiones; dando tempranas muestras de su especialidad, novedad y mutabilidad.

El derecho indiano se caracterizó así desde sus comienzos por su flexibilidad, capacidad de adaptación y su carácter local.

Fue conformándose con un conjunto amplio, complejo y diverso, en el cual convergieron leyes, costumbres, opiniones, autores, prácticas judiciales, ejemplares y otros procedimientos.

Dos ideas centrales aporta en este punto Tau Anzoátegui (2011), que tomo por su directa referencia al impacto para las escuelas judiciales en cuatro campos: el aprendizaje de los juristas, el procedimiento de conformación de la ley, la obligatoriedad de la jurisprudencia y la organización del Poder Judicial.

La primera de estas ideas se refiere al casuismo como creencia social. La segunda presenta el concepto de sistema como “*idea racional en avance*” a partir del siglo XVI, con la codificación como estandarte.

El casuismo fue una creencia social muy arraigada en el Derecho romano y también muy presente en la tradición castellana medieval. No concibe el Derecho como una ciencia con principios ordenados y sistematizados, sino como una actividad humana empeñada en buscar *lo bueno y equitativo*; de tal suerte, concede más importancia a la consideración de las circunstancias concretas de cada caso que a la estricta aplicación de la ley.

Sostiene así que el Derecho no se crea especulativamente y que, en consecuencia, lo que importa es la solución adecuada de los casos que se presentan, teniendo en cuenta las

---

<sup>33</sup> Tau Anzoátegui, ob, cit., pág. 32.

circunstancias de cada uno de ellos, y considerando a la ley sólo como una, entre otras, de las fuentes del Derecho.

Este casuismo, como sostiene García Villegas (2003), se compadecía totalmente con la concepción de que el derecho debía ser justo.

Esta dependencia de la validez jurídica respecto de los contenidos justos, creó en los jueces y administradores locales un tipo de práctica favorable a la aplicación y adaptación del derecho.

Esta ideología de interpretación del derecho progresó en el mundo indiano de un modo muy notable, porque encajaba perfectamente con la diversidad de las situaciones que en América se presentaban por la distancia que separaba al continente americano de la metrópoli en la que se dictaban los principales preceptos legislativos.

Esto generó un derecho indiano caracterizado por su pluralismo, propio de una ciencia jurídica en que la costumbre tiene importancia relevante<sup>34</sup>.

Así, desde el inicio del período colonial se percibe en América una elevada estimación de lo fáctico como elemento de la juridicidad.

La idea de sistema, por el contrario, trae consigo la pretensión de un "*esquema de orden*" en el ámbito jurídico.

Señala Tau Anzoátegui (2011) que tal idea aparece también en el Derecho romano, aunque con un desarrollo menor que el experimentado por el casuismo.

Su apogeo, como vimos anteriormente, se inició en el siglo XVI, estimulado por el humanismo jurídico desde su creciente fe en la capacidad de la razón para dominar la naturaleza y organizar la sociedad.

Así, la ley *racional, clara y abarcadora* empezaba a concebirse como superior a las interpretaciones doctrinarias y a las sentencias judiciales y se iniciaba –para no detenerse más– una mayor tendencia a la formalización escrita del derecho legal.

El sistema jurídico americano tomó verdadera forma entre los siglos XVI y XVIII, y suscitó el fenómeno de la codificación, con sus características fundamentales de legalismo y generalización de sus principios.

Adquirió a partir de la segunda mitad del siglo XVIII una tendencia “anti-jurisprudencial” que impactó, en lo que aquí interesa, afectando la definitiva consolidación en América de las Academias de Jurisprudencia y, consecuentemente, de las escuelas judiciales.

Casuismo y sistema son, como vemos, concepciones radicalmente distintas aunque no excluyentes en su desarrollo. Muy por el contrario, ambos tienen entre sí sugestivos enlaces.

Convivieron como parte del espíritu de nuestro derecho indiano, y tuvieron una gran vigencia social.

Sostiene Tau Anzoátegui que "[...] *mientras el casuismo aparece ceñido al zigzagueante camino de los casos, incierto en sus soluciones, con esbozos inacabados, confiando siempre en el obrar del hombre para la realización del Derecho, en cambio el sistema, elevándose por sobre esa realidad compleja y variable, busca las líneas arquitectónicas, racionales y casi perfectas de un orden que por su claridad y sencillez*

---

<sup>34</sup> Amadori, A (2018), Reseña en *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana* “Dr. Emilio Ravignani”, Tercera serie, núm. 48, primer semestre de 2018, pág. 209 sostiene la inadecuación de “*buscar una rigurosa separación y jerarquización entre las distintas fuentes de un derecho de textura casuística [puesto que] unas y otras concurrían, de modo inescindible, en la realización del derecho, a través de la solución de los casos concretos*”. Afirma que la “*ley solía pasar bajo la noticia o interpretación de los autores; la costumbre bajo la conducción del legislador o del autor, quienes a veces la creaban y transmitía; y la doctrina aparecía con frecuencia vinculada a las dos anteriores*”

se aplique casi sin intervención del hombre. Cualquiera de ambas posturas tiene razones para esgrimir a su favor y argumentos para combatir al contrario. ¿Se puede ignorar una a la otra? Si observamos con detenimiento las grandes obras de legislación y de la jurisprudencia de la época, apuntando en uno u otro sentir **descubriremos sugestivos enlaces entre lo racional y lo empírico, entre la regla y el caso, entre la estructura armónica y el denso contenido de los casos.** ¿No será en este fructífero entronque donde reposa el "mejor Derecho posible"? De ser así, **el ordenamiento indiano no sólo se presenta como ejemplar histórico original, sino que también ofrece valioso material de reflexión crítica para el jurista actual, interesado en el progreso jurídico**"<sup>35</sup> -la negrilla me pertenece-.

Los valores, los principios jurídicos y los objetivos políticos de la Corona, para su adecuada concreción, requerían adaptarse a las costumbres y usanzas locales.

Es precisamente en este punto donde puede encontrarse una diferencia sustancial entre los ordenamientos jurídicos de España e Indias.

En el derecho indiano había doctrina a tres niveles: derecho común, derecho castellano y derecho indiano. Entre ellos había conflictos y sus ámbitos de competencia variaban acorde con la materia de la que se tratase<sup>36</sup>.

El uso de voces o figuras jurídicas y hasta la predilección colectiva de los indianos por las Siete Partidas –sobre la que se volverá más adelante- marcan también esa distinción que los juristas fueron plasmando en sus creaciones.

Se advierte así una tradición casuista muy fuerte en las leyes y en la práctica del derecho indiano, con abundantes ejemplos de una mezcla de fuentes sin prelación de jerarquía.

Esto explica la aparición de las Recopilaciones, aunque éstas fueran meramente tópicas y nunca concebidas como un Código, por lo que en definitiva tuvieron muy poca recepción real en América.

Puede concluirse este capítulo aseverando que el saber de los abogados en un diseño de casuismo no era legalista entre otros factores porque, aunque suene paradójico, el conocimiento de las leyes era muy complicado.

De tal suerte, en América apareció en la época colonial y tuvo continuidad hasta las repúblicas del siglo XIX lo que García Villegas (2003) denominó "*la cultura del derecho flexible o dúctil*", producto de la transferencia legal desde España -a más de cinco mil kilómetros de distancia- que generó un derecho original y dotado de vínculos difusos frente a sus fuentes españolas.

La profusión de leyes complejas, dinámicas y abiertas -en un contexto en el que se daba gran importancia al casuismo- generó un gran número de leyes "criollas", y también una abundante número de peticiones, sugerencias u observaciones que se enviaban a España con el fin de lograr modificaciones en la legislación.

Mientras en España la ley regulaba cómo debía funcionar un sistema considerado bueno, en América, atendida la inherente lentitud de la formación de la *communis*

---

<sup>35</sup> .- Tau Anzoategui, ob. cit., pág. 38.

<sup>36</sup> Así, por ejemplo, "*las circunstancias locales*" y el "*trasfondo consuetudinario*" fueron alegadas muchas veces en punto a la aplicación de normas generales. En el campo penal se observó en algunas audiencias, al menos, un arraigado sentimiento de benignidad en la práctica judicial, mediante la vía del *arbitrio judicial*. Fasano, ob. cit., pág. 182, sostiene que esta concepción del arbitrio judicial le permite a Carlos Tejedor –autor emblemático del Derecho penal argentino, primer profesor titular de la materia en la Universidad de Buenos Aires, creador del Curso de Derecho Criminal y posteriormente del primer Código penal- operar "*cómodamente a partir de la relativa labilidad de la legislación castellana e indiana, recurriendo a un arbitrio que es aquí doctrinario más que judicial*".

*opinio doctorum*, fue necesario que el poder público entrase a determinar qué era lo correcto.

La urgencia de los problemas no daba espacio a la definición de autoridad de la doctrina<sup>37</sup>.

Esto va a impactar definitivamente en las Academias y en las escuelas judiciales.

Esto así porque, conforme veremos en los capítulos finales de este trabajo, el currículo de las escuelas judiciales convive mucho mejor en un diseño casuístico del Derecho.

### **III.h.- Tres fenómenos americanos con directa vinculación con el currículo de las escuelas judiciales: el ejemplar, la variedad local de doctrina y la disimulación.**

En general, tres fenómenos muy “indianos” se combinan para explicar la naturaleza de las instituciones jurídicas americanas: el ejemplar, la variedad local de doctrina y la disimulación.

Los tres comparten su momento de apogeo en la era borbónica y su ocaso con la codificación racionalista del derecho, y tienen directa vinculación con el currículo de las escuelas judiciales.

Además, los tres ponen en debate y marcan un contrapunto con una mirada academicista y legalista de la enseñanza y aplicación del derecho.

Sobre estas evidencias Mario Góngora (1951) tiene una interesante conjetura.

Sostiene el historiador chileno que, superada la justicia sumaria de los primeros momentos de la conquista, en cada provincia se fue estableciendo *una justicia legal* que encontró enormes vacíos por la falta de leyes aplicables a los casos, que fuesen conocidas por el tribunal.

Así nació el *ejemplar*, con su fuerza vinculante del *auctoritas* y un tratamiento como producto de la experiencia.

El ejemplar hacía referencia a lo que había ocurrido o a lo que se había realizado en otras oportunidades en un mismo caso, y tenía una función jurídica relevante puesto que se articulaba con la ley, la doctrina de los autores y la costumbre.

En su acepción indiana, este ejemplar se refiere a lo que hoy denominamos precedente, más no solo el judicial sino también el administrativo.

Suponía, en definitiva, soluciones idénticas para casos similares. Dentro de un sistema casuístico, orientaban, daban algún grado de seguridad jurídica y eran garantía de igualdad ante la ley.

Así, eran denominados *ejemplares* las decisiones judiciales y gubernativas, las sentencias a partir de las cuales se elaboraba una doctrina o los actos jurídicos judiciales y administrativos que servían de prueba de la existencia de normas de carácter consuetudinario<sup>38</sup>.

---

<sup>37</sup> El incumplimiento de un precepto no suponía la violación del orden jurídico, porque en éste la ley no tenía el papel tan preponderante del que goza en nuestros días. En esa línea analiza Tau Anzoátegui el tema del cumplimiento de la ley, concluyendo que en ese contexto se daban fundamentalmente tres causas para su incumplimiento: la ignorancia o desconocimiento de la legislación; la expresa violación de la ley, o su inadaptación a la realidad. Atendiendo a esta última circunstancia, por ejemplo, surgió el recurso de suplicación, mediante el cual quien recibía una norma que consideraba no ceñida a la realidad concreta de un determinado reino o provincia, podía solicitar la rectificación de la misma, sin que ello fuera en desmedro de la autoridad de los legisladores.

<sup>38</sup> El ejemplar era invocado en una gran variedad de materias, con situaciones de diversa índole - con mayoría de cuestiones vinculadas a la atención de gastos y retribuciones de los servidores de la Corona- al punto que la mitad de los casos pueden tener rubro propio. De los casos agrupados, un 30 % corresponde a mercedes otorgadas a viudas - y también a hijos - de

Su presencia era palpable en la decisión gubernativa o judicial, como precedente en el que los autores fundaban sus opiniones o como prueba en la formación de la norma consuetudinaria<sup>39</sup>.

En la medida en que el absolutismo y el legalismo ganaban terreno, los ejemplares fueron perdiendo relevancia por ser considerados parte de un sistema caótico. Ya en el siglo XVIII, nadie se imaginaba que derechos de orden legal y codificado también generarían jurisprudencia judicial y administrativa y que esta se fundamentaría en precedentes.

Una suerte parecida tuvo la *doctrina de los autores* frente a las críticas del racionalismo legalista.

Cuatro obras alcanzaron en la esfera indiana una prolongada y eminente presencia: las *Glosas* de Gregorio López a las Partidas editadas en 1555, la *Política para corregidores y señores de vasallos* de Gerónimo Castillo de Bobadilla de 1597, la *Curia Philipica* de Juan Hevia Bolaños de 1603 y, en especial, la *Política Indiana* de Juan de Solórzano Pereira, editada por primera vez en 1647.

Estas obras jurídicas están enmarcadas en el clima creador del Siglo de Oro español, cada una con su particular y rica trayectoria durante varias centurias.

Todas tuvieron vasta circulación y sucesivas ediciones en los siglos XVII, XVIII e incluso en el siglo XIX, en tiempos ya en que la doctrina de los autores era censurada sin contemplaciones y aparecía en franca declinación.

Estas obras mencionadas eran epigonales y tenían la fortaleza de fijar la jurisprudencia. Para esta condición y su vigencia temporal influían la personalidad del autor, la calidad intrínseca del libro, la oportuna aparición como obra fijadora, la ausencia de nuevas obras fijadoras, las reediciones anotadas y el mismo crecimiento de la aureola de prestigio que las rodeaba.

Su contenido era amplio, pues hacían acopio de muy diversas fuentes y recibían el apoyo de leyes y costumbres, prácticas judiciales y doctrinas.

---

ministros, oidores, oficiales y otros servidores de la Corona; casi un 20 % se refieren a ayuda de costas, rentas o retribuciones extraordinarias a ministros, oficiales, obispos, indios, principales, incluyendo jubilaciones o retiros; un 12 % a cuestiones de salarios, sobre todo lo relativo al aumento de los mismos y a su pago a virreyes y ministros durante el viaje a las Indias; menos del 10 % comprenden asuntos eclesiásticos; y entre el 4 y 6 % cada una de las cuestiones referentes a los oficios y funcionamiento del Consejo, licencias a oidores para casarse, beneficiar minas y obtener plazas en el distrito del que eran naturales, y a mercedes de encomiendas. El resto se reparte en cuestiones diversas.

<sup>39</sup>. El empleo de la voz ejemplar en el sentido indicado se advierte nítidamente en decisiones del Consejo de Indias, de la Cámara y en dictámenes fiscales de los siglos XVII y XVIII. Tau Anzoategui –ob. cit., pág. 168 y ss.- menciona varios modos: en el Consejo pueden citarse decisiones como éstas: “ajustándose a los ejemplares que se trae corra y no de otra manera”, “Corra este nombramiento atento a la aprobación del sujeto y los ejemplares que alega”; en la Cámara: se dé la cédula de recomendación “si hay ejemplares de haberse dado a los eclesiásticos”, “hágase lo que con otros cuyos ejemplares se refieren”, consúltese al rey “diciendo los ejemplares”. Así se registran en lacónicas respuestas reales, sobre todo en la primera mitad del siglo XVII, estas elocuentes expresiones: “si es cosa que se ha hecho siempre se haga”, “siendo cosa ordinaria se haga”; “hágase como parece pues se ha hecho con otros”; se haga lo propuesto “con que no exceda de lo que en otras ocasiones semejantes a ésta se ha hecho por lo pasado...”. No puede omitirse otra frecuente expresión con aires consuetudinarios: “Hágase lo que se acostumbra en semejantes ocasiones”.

La clave de su condición de autoridad estaba en el acierto con que llenaban la función fijadora de la jurisprudencia, y con que recogían lo que se estimaban propiamente por derecho vigente

La principal fuente doctrinaria para el derecho indiano, referente obligado, incluso hasta después de la emancipación política, fue el mencionado libro *Política Indiana*, de Juan de Solórzano y Pereira, escrito en el arco temporal central del siglo XVII.

La vigencia de la obra se extendió por más de un siglo y medio, con amplia circulación por toda Hispanoamérica.

Su postura sobre la conveniencia de un derecho flexible es evidente. Leemos en la *Política Indiana* que “*cada Provincia requiere diversas –por las leyes-, como también lo son sus climas, lugares y habitantes*”. Afirmaba en otro pasaje que, “*cada Provincia necesita de leyes y costumbres particulares que ajusten a ella, como a cada paso nos lo enseña el derecho*”. Y proporcionaba, en fin, esta otra sentencia: “*no se han de acomodar los lugares a las leyes, sino las leyes a los lugares...*”<sup>40</sup>.

Fue una obra pensada para su uso en el caso concreto, en lo que hoy serían las normas del debido proceso, esto es, las pautas para un buen desarrollo del procedimiento judicial; con un enfoque central sobre el modo de argumentar el derecho.

En la *Política Indiana* se refleja, de manera cabal, el perfil del jurista/letrado que estamos tratando de esbozar, con sus posibilidades de avance y sus limitaciones como constructor del orden jurídico de ese tiempo.

En sus páginas puede observarse de modo constante esta idea central que dominaba la jurisprudencia casuista: el Derecho no se crea especulativamente y por tanto no cabe establecer soluciones rígidas para aplicar sin más a los casos que ocurran.

La presentación de argumentaciones variadas, de opiniones contrapuestas y de plurales fuentes jurídicas generaba todo un método de enseñanza –luego retomado en las Academias de Jurisprudencia y de allí al currículo de las escuelas judiciales- y contribuía al conocimiento y reflexión del jurista que enfrentaba los casos reales.

La *disimulación* era una institución propia de un derecho casuístico. Eran instrumentos a los que acudía el jurista para encontrar soluciones flexibles ante determinados hechos o situaciones reacios a someterse a las reglas vigentes.

Implicaba una suerte de tolerancia, un medio que permite morigerar la aplicación de la ley, una cosmovisión sustentada a partir de la regla de oro que “*el rey antes debía ignorar y perdonar que castigar, aunque fuera en detrimento de una rigurosa aplicación del Derecho. Debía procurar hacerse amar más que temer*”.

Primaba en su aplicación la consecución de ciertos principios y valores antes que la aplicación del texto de la ley.

Tenía un carácter restringido, y venía a dar un barniz jurídico a situaciones de hecho asentadas por el solo paso del tiempo.

Su época de auge, coincidente con el esplendor de la jurisprudencia casuista, fue en el siglo XVII; y en la práctica se prolongó durante la primera parte de la centuria siguiente, con su legitimidad basada en la prudencia y en la justicia para el caso concreto.

Esta figura –parece necesario decirlo, aun a riesgo de caer en lo obvio– solo puede concebirse dentro de un orden jurídico caracterizado por reunir preceptos de diverso

---

<sup>40</sup> Un minucioso análisis sobre las fuentes librescas utilizadas en la elaboración de la *Política Indiana* permite a la investigadora Ana María Barrero –citada en Tau Anzoategui, ob. cit., pág. 17- sostener que dicha obra, junto con el libro predecesor *De Indiarum Iure*, “*pueden ser considerados como un vehículo de transmisión de la literatura jurídica europea y en especial del derecho común al continente americano*”.



origen, naturaleza y alcance, que se invocan y aplican a los casos y situaciones, según fuese la materia, las personas y las circunstancias de cada uno<sup>41</sup>.

Estos tres ejemplos permiten dimensionar un desarrollo del Derecho indiano como un saber jurisprudencial, diverso y variable, que no quedaba encerrado en fórmulas y soluciones inmutables.

En este contexto, el aprendizaje y la aplicación de ese Derecho fueron consolidándose como una actividad de estudio y, sobre todo, de práctica por parte del jurista.

Este dúctil y flexible derecho exigía tareas de búsqueda e indagación, de articulación de textos y de argumentación y construcción de discursos y doctrinas.

Todas estas destrezas son insumos valiosos del currículo de las escuelas judiciales.

#### **Capítulo IV: El abogado jurista indiano: el currículo formal de sus estudios universitarios y su ejercicio profesional. Las Academias Teórico-Prácticas de Jurisprudencia.**

Describir el itinerario típico de una carrera de grado de un estudiante hasta convertirse en un “abogado jurista indiano”, normalmente de matriz castellana, egresado principalmente de la Universidad de Salamanca<sup>42</sup>, o de la Universidad de Valladolid o, en menor medida, de la de Alcalá de Henares; o con posterioridad de las universidades creadas en Hispanoamérica puede ser un experiencia conveniente para este trabajo.

#### **IV.a.- El ingreso a la universidad y las cátedras. Los exámenes y la “Forma o modo de pasar en Derecho”.**

En este nuestro mundo -salvo un breve período del siglo XVI- para ser abogado hacía falta tener estudios universitarios.

Pérez Perdomo (2004) da cuenta de un promedio de 8/9 graduados por año en cada universidad hispanoamericana.

Conocemos bastante bien el método de enseñanza del derecho indiano, homogéneo en todos los centros universitarios de la época: primero la lectura y dictado de textos (lección) con explicación sobre las dudas de comprensión; luego las disputas donde los estudiantes debían sostener una conclusión -esto es una opinión sobre un punto controvertido después de explicar la controversia-.

Podían ser estudiantes, de acuerdo a normas expresas de los estatutos de cada universidad, todos por cierto bastante coincidentes, los “*cristianos viejos blancos*”, “*limpios de sangre*”, es decir sin mezcla de las “*malas razas de moros, judíos, negros o pardos*”.

Estaban también excluidos los hijos naturales, indígenas, los “*hijos de personas con oficios viles o mecánicos*” y, en disposición posterior del Siglo XVIII, los “*blancos de orillas*”, esto es, inmigrantes recién llegados desde la península, sin recursos económicos.

---

<sup>41</sup> En Europa su aplicación se limitó al matrimonio, lo que no ocurrió en América, debido a la ya mencionada multiplicidad de realidades y situaciones desconocidas a los europeos. Aquí aparecen privilegios, excepciones, dispensas y también silencios, tolerancias y disimulaciones para moderar el rigor de ciertas normas; se admiten suplicaciones y actúan asimismo la equidad y el arbitrio judicial para templar la aplicación en los tribunales.

<sup>42</sup> .- Tau Anzoátegui, ob. cit., pág. 7, afirma que el modelo de la Universidad de Salamanca se implantó en las universidades que se fueron creando en el Nuevo Mundo, a partir de las establecidas, en 1551, en Nueva España y Perú, con el arribo de los letrados-juristas y teólogos graduados en la Península.

Cada estudiante postulaba su ingreso iniciando ante la Universidad o Seminario una solicitud de admisión, con testigos que deponían bajo juramento sobre los antecedentes familiares del candidato.

Estas postulaciones dieron lugar a no pocas disputas, sobre todo en orden al requisito de limpieza de sangre en los candidatos mestizos.

Los requisitos académicos para ingresar no variaron en todo el período colonial: se requerían estudios elementales de gramática latina y retórica, y después los estudios generales (o artes) que incluían filosofía y matemáticas.

Todos estos estudios conducían a la obtención del título de Bachiller en Artes, como requisito para emprender los estudios mayores, entre los que se encontraban los estudios jurídicos.

Tras cinco años en las cátedras jurídicas, se obtenía el título de Bachiller en Derecho; y luego se podía aspirar a los títulos de Licenciado y Doctor.

En este mundo universitario de la sociedad estamental, el examen no era una mera prueba de conocimientos, ni la matrícula o la obtención del grado eran meros trámites administrativos.

No existía la vinculación necesaria entre títulos académicos y salidas profesionales, o la relación institucional entre docentes y escolares tal como hoy las conocemos.

La *questio* y la *disputa*, métodos educativos que venían de la Edad Media, todavía se usaban en las universidades hispanoamericanas en los primeros años del siglo XIX.<sup>43</sup>

En otro detalle relevante para el currículo de las escuelas judiciales, podemos afirmar que hasta el siglo XVIII los abogados aprendían relativamente poco Derecho, pero se entrenaban con mucho esmero en argumentar y discutir.

La “doctrina” del Derecho que se estudiaba en las universidades estaba contenida prioritariamente en el *Corpus Iuris Civilis* de Justiniano –modificado en traducciones y adaptaciones varias como vimos–, con una formación “*marcadamente bartolista*”<sup>44</sup>.

Este *ius commune* romano-canónico era explicado en las cátedras de Prima y Vísperas de Leyes, Código, Instituta, Digesto Viejo y Volumen, y en las de Prima y Vísperas de Cánones, Decreto, Decretales, Sexto y Clementinas.

Los catedráticos leían en fragmentos escogidos y comentaban en relación al caso presentado, siguiendo en esos comentarios las alternativas y variantes interpretativas ofrecidas por autores antiguos y modernos.

Con ello adiestraban a los estudiantes en la consideración de los problemas jurídicos y la articulación de la argumentación en torno al caso.

Esta destreza de argumentar en el caso era considerada como la principal actividad de los estudiantes en el aula.

Igualmente, y en simultáneo<sup>45</sup>, se instruía a los aspirantes en el ordenamiento del reino, dando preferencia al derecho regio cuando contenía algún precepto expreso relativo al caso tratado, criterio éste que no era entonces discutido.

---

<sup>43</sup> Pérez Perdomo, ob. cit. pág. 35.

<sup>44</sup> Barrientos Grandon, J., (1993), *La cultura jurídica en la Nueva España*, Instituto de Investigaciones Jurídicas, Universidad Nacional Autónoma de México, pág. 38

<sup>45</sup> Existe una afirmación de historia del derecho, sostenida entre otros por Pelorson y Rodríguez Cruz, que sostiene que el Derecho que se enseñaba en las universidades hispanas consistía en volcar en las aulas el contenido de los principales cuerpos del derecho romano, dispuestos en cátedras de Instituta, Código y Digesto, con omisión o desplazamiento de la normativa del reino, la cual sólo se conocía y aprendía posteriormente junto con la práctica del foro.

Ricardo Levene, Tau Anzoategui y Alonso Romero sostienen, por el contrario, que esta explicación no parece creíble. Resulta para estos autores poco sustentable pensar que durante tanto tiempo se hubiese vivido una experiencia docente tan singular, como era la fractura entre

De este modo, se postulaba un aprendizaje activo de los textos, que se extendía al conocimiento de sus glosas, al uso de autores modernos y a la concordancia con las Siete Partidas, dando así lugar a una fase práctica de esa enseñanza.

En esa fase práctica, otros estudiantes eran invitados a argumentar a favor y en contra de dicha conclusión, y el ponente debía defenderla.

Al final el maestro hacía la “*determinatio*”, su solución magistral a tono *more itálico*.

Expresa Pérez Perdomo que “*el tiempo para argüir estaba cuidadosamente regulado y la capacidad de recitar de memoria largos textos en latín era apreciado como conocimiento del derecho*”<sup>46</sup>.

El campo de conocimiento y actuación del jurista abarcaba tanto las leyes civiles como las canónicas. Así, hasta el siglo XVIII el eje de los estudios jurídicos estaba constituido por el derecho romano y el canónico, y no había ningún obstáculo gnoseológico en el hecho de estudiar por ejemplo en Italia para ejercer el Derecho en España o en América. Todas las universidades o seminarios tenían al menos dos cátedras: derecho romano (o civil como también se denominaba) y derecho canónico.

Las Universidades más grandes, Lima por ejemplo, tenían 6 cátedras, 3 de cada una.

Las referidas cátedras eran explicadas con el auxilio de las glosas y comentarios de los juristas del *ius commune*.

Puede leerse en una Crónica de 1582<sup>47</sup>: “*que el doctor Guarnido leía de siete de la mañana a ocho y media su curso de Leyes: que el doctor Fajardo leía de tres a cuatro y media de la tarde su cátedra de Cánones: los maestros ponían el caso del texto en latín y después iban apostillando y sacando conclusiones del texto, leyendo también las glosas ordinarias de Acursio o de Bartolomeus Brixiensis*”.

En el vastísimo reino del Perú, la Universidad de San Marcos se destacó como centro formativo de juristas y abogados con presencia mayoritaria de criollos en su matrícula a partir de 1580, por el impulso dado por el virrey Toledo a los estudios superiores<sup>48</sup>.

Cerca de allí, en la Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Javier de Chuquisaca, se explicaban las Instituciones de Justiniano en dos años.

Los exámenes, solemnes y con asistencia de público, tenían la estructura de una *disputatio* en la cual participaban graduados en orden inverso a su tiempo de graduación.

El examen se desenvolvía y tenía sentido en un contexto ritual y simbólico.

Era la única prueba que los juristas de entonces realizaban en la vida universitaria, ya que a lo largo de los años de estudio se “ganaban cursos” con la mera asistencia, probada por dos testigos.

---

un Derecho exclusivamente romano proclamado en las aulas y otro regio, practicado en el foro. Contrariamente a lo sostenido por los historiadores anteriores, demuestran por ejemplo que en la Universidad de Salamanca se preparaba a los juristas que salían de sus aulas para el ejercicio de la profesión forense con el conocimiento de la realidad jurídica de su tiempo y de los elementos que la componían. En sustento de esta posición, el tantas veces citado *auto acordado* del Consejo del 4 de diciembre de 1713 que encargó a los tribunales: *el cuidado y la atención de observar las Leyes Patrias con mayor exactitud* con mando a la creación de cátedras de derecho real en las Universidades *pues por él y no por el de los Romanos deben sustanciarse y juzgarse los pleitos*”.

<sup>46</sup> Pérez Perdomo, pág. 34

<sup>47</sup> Citada por Barrientos Grandón, ob. cit., pág. 41

<sup>48</sup> Para un estudio de la Universidad de San Marcos, puede consultarse a Hampe Martínez, T, (2008), “*Los abogados de Lima colonial. Una perspectiva cultural y social de la profesión legal*”, en *Homenaje a Alberto de la Hera*. José Luis Soberanes Fernández y Rosa María Martínez de Codes (coords.), México, Universidad Nacional Autónoma de México, pág. 403–419.

Las ceremonias de grado eran bastante sencillas en el caso de los Bachilleres, y costosa y pomposa en caso del grado de Licenciado, con desfile por la ciudad vistiendo traje de la corporación con música y en caballos enjaezados.

El examen de la licencia era tan sólo una de las diversas etapas del complejo protocolo de las ceremonias de graduación, que podían prolongarse durante algunas semanas.

El ritual<sup>49</sup> empezaba por los actos solemnes de petición y publicación del grado, si el solicitante cumplía con los requisitos académicos, tenían lugar la presentación -en la casa del cancelario, en el claustro alto o en la capilla universitaria-, cuando se daba cuenta de la información de *vita et moribus et legitimitate* del candidato y la asignación de puntos, regulada con detalle en los Estatutos universitarios.

Este examen, y sus consecuentes criterios didácticos para su evaluación, estaban expuestos de manera más explícita que en los estatutos universitarios en unos breves escritos que circulaban en Castilla -y también en América- a fines del siglo XVI y primera mitad del XVII, denominados “*Forma o modo de pasar en Derecho*”<sup>50</sup>.

Al día siguiente, el candidato presentaba el examen propiamente dicho, con la exposición y las cuestiones planteadas por los cuatro doctores más jóvenes entre los examinadores presentes.

A continuación, se servían los refrigerios y la cena, se procedía a la apuración de los votos, y finalmente a la colación u otorgamiento del grado.

Los índices de reprobación eran bajísimos<sup>51</sup>, y sus costes muy altos, gracias a las propinas debidas a los examinadores, los cuales tenían que ser necesariamente catedráticos, a partir de los Estatutos de Covarrubias de 1561.

---

<sup>49</sup> Para una descripción completa de los exámenes ver Varela, L.B., (2018), *Memoria de los libros que son necesarios para pasar’ Lecturas del jurista en el siglo XVI ibérico*, Universidad Autónoma de Madrid ID: <https://orcid.org/00000-0002-7385-2111> CIAN-Revista de Historia de las Universidades, -DOI: <https://doi.org/10.20318/cian.2018.4476> ISSN: 1988-8503 - [www.uc3m.es/cian](http://www.uc3m.es/cian).

<sup>50</sup> Los Modos de pasar en Derecho consistían en una especie de guías de lectura, con consejos detallados sobre la disciplina, los libros, las autoridades, las materias, el orden y el tiempo que deberían emplearse en la preparación de la *licentia docendi* en Leyes y Cánones. De origen salmantino y proyección ibérica, constituyen una fuente de gran interés para la historia de la educación de los juristas en los siglos modernos. No se dirigían exclusivamente a la exigua minoría que llegaba a realizar el examen, sino que el género evolucionó hacia una condición de guía de estudios más amplia, útil para la generalidad de los actos públicos de la vida universitaria de entonces (como los de oposiciones a las cátedras), además de incorporar un itinerario de estudios abreviado, dirigido a los juristas prácticos. Es en ésta faceta que resulta de interés como antecedente para la formación en las escuelas judiciales.

Varios de los Modos de pasar contenían referencias claras al período de la pasantía -los cuatro o cinco años transcurridos entre el bachillerato y la licenciatura, durante los cuales tenían que realizar lecturas extraordinarias y una solemne repetitio o relectio- y al llamado examen de “los puntos de veinticuatro horas”, con la correspondiente prescripción de los títulos, leyes, autores y libros necesarios para su consecución. Mediante el sistema de los “*piques*” en las páginas del libro correspondiente (Digesto, Codex, Decretales), se designaban los dos puntos sobre los cuales debía versar la exposición pública del bachiller durante la tarde del día siguiente. Aunaba a las instrucciones sobre el aprendizaje -cómo organizar los apuntes, la necesidad de memorización, repetición o “recapacitación” de ciertos títulos y leyes-, la indicación de los textos y autores necesarios, además de consejos precisos sobre los horarios de labor y descanso.

<sup>51</sup> A pesar de las diversas formas que asumió en las universidades europeas y americanas en la edad moderna -examen, repetitio o lectio previamente publicada-, su significado siguió siendo más ceremonial que inquisitivo. Estaba contemplada inclusive la posibilidad de la dispensa del examen -por la condición de nobleza, por ejemplo-. Sólo a finales del XVIII, en algunos contextos, empezó a hacerse visible el llamado proceso de “racionalización” de las ceremonias

Sólo más adelante, con los Estatutos de 1625, se manifestó la conveniencia de que los examinadores fuesen además “...*cathedraticos en la facultad en que es el examen*”, disposición que venía acompañada de la expresa exclusión de los titulares de cátedras consideradas menores (Gramática, Retórica, cátedras de partido en Griego y Hebreo) de participar de los exámenes en las tres facultades mayores (Teología, Cánones y Leyes).

#### **IV.b.- El ejercicio profesional. El monopolio de la enseñanza del derecho regio por las Academias de Jurisprudencia y el apogeo de Las Institutas. La llegada al Derecho de la “clase magistral”.**

En el siglo XVIII en América se produjo cierta renovación de los estudios jurídicos como reflejo de las reformas ilustradas intentadas en la península, aunque como sostiene Barrientos Grandón<sup>52</sup> -en detalle importante para este trabajo- “*aquí no prosperó mayormente la tendencia a introducir cursos de derecho real en las universidades, sino que más bien el estudio del derecho nacional se confió a las academias de leyes reales y práctica forense que comenzaron a erigirse en diversos reinos indianos*” –la negrita me pertenece-.

En el reinado de Carlos III se dictaron múltiples decretos tendientes a la aplicación literal de la letra de las leyes, sin práctica de interpretación por “glosa o comentario”.

La expulsión de la Compañía de Jesús en 1767 –los jesuitas controlaban prácticamente la totalidad de las instituciones educativas del Río de la Plata- allanó las trabas a la política regalista impulsada por los Borbones.

Por obra de un movimiento sutil de los operadores de esta cultura jurídica, esta tendencia fue matizada en este derecho indiano casuista reservando el estudio del derecho regio principalmente en las Academias Teórico-Prácticas de Jurisprudencia.

Las reformas implementadas en las constituciones y programas universitarios muestran tanto el ascenso del derecho real castellano como el mantenimiento de la creencia generalizada y plurisecular de los textos justinianos como “*principios generales del derecho y de la razón natural*”.

En este instante trascendental de la conformación de los currículos de estudios superiores de derecho puede notarse una noción moderna de derecho natural, producida a partir de lo que Candiotti<sup>53</sup> denomina “*el lento tránsito –y agrego tensión- desde una visión escolástica del derecho natural hacia un iusnaturalismo más racionalista y secularizado*”.

Volveré más adelante sobre este proceso a propósito de los recorridos de las Academias y Universidades en Buenos Aires, Córdoba y Charcas.

Para ejercer la profesión de abogados no bastaba obtener el grado universitario en derecho.

Había prohibiciones generales para ser abogados, que provenían de las Siete Partidas. No podían ser abogados las mujeres<sup>54</sup>, los locos, los desmemoriados, los ciegos “*de los*

---

de graduación, que trascurrió paralelamente al de la consolidación de los exámenes en clave meritocrática, como verificación de los conocimientos adquiridos durante el curso de los estudios universitarios, y con la pretensión de abarcar de manera amplia el temario de las asignaturas correspondientes.

<sup>52</sup> Barrientos Grandón, ob. cit., pág. 45

<sup>53</sup> Candiotti, ob. cit., pág. 124

<sup>54</sup> Pérez Perdomo, ob. cit., pág. 36 explica que la Tercera Partida, título 6, ley 3, da dos razones de tal prohibición: 1) que no es “guisado” –honesto ni apropiado- que las mujeres tomen oficio de varón, mezclándose con hombres para razonar por otros; y 2) una explicación histórica a partir de una mujer llamaba Calfurnia, “*sabidora*” y *desvergonzada* ... y cuando las mujeres pierden la vergüenza es fuerte cosa el oyr las, e de contender con ellas”.

*dos ojos*”, los sordos “*que no oyesen nada*”, los pródigos, los enjuiciados por adulterio, traición, homicidio u otro delito de gravedad semejante, ni los que “*lidiaren con bestias bravas por un precio*”.

Los Reyes Católicos prohibieron el ejercicio también a los herejes, sus hijos y sus nietos, incluyendo inclusive a los herejes “*reconciliados*” o aceptados de nuevo en el seno de la Iglesia.

El grado de Bachiller en Leyes fue un requerimiento para obtener en una audiencia la autorización para ejercer. Allí, debían acreditar una pasantía de cuatro años –en algunos períodos coloniales se redujo a dos años- en el despacho de un abogado reconocido, y presentar un examen solemne donde argumentaban en un juicio que se le asignaba.

En ese examen, la parte de los “hechos” debía efectuarse en castellano, y la “legal o de derecho” en latín.

A partir del último tercio del siglo XVIII la participación en los trabajos de las Academias de Jurisprudencia de Derecho Real y Práctico sustituía parcialmente el recaudo de la pasantía en un estudio.

Como veremos con detalle más adelante, estas Academias fueron creadas por las Audiencias como una respuesta racional, sistemática e institucional ante el descrédito y los severos problemas de las pasantías.

El análisis del currículo formal de los estudios jurídicos en las décadas finales del régimen colonial nos permite advertir que durante el siglo XVIII, la educación jurídica sufrió grandes modificaciones a partir de la introducción de nuevos criterios en la enseñanza.

Estos cambios postulaban un conocimiento racional y sistemático del saber jurídico y estimulaban la formulación de un Derecho uniforme y abstracto.

Ello llevó a la elaboración de grandes panoramas o síntesis y a la organización de sistemas jurídicos.

Se le atribuía al antiguo modelo –con los matices apuntados- un excesivo apego al derecho romano, y un rígido carácter teórico que, supuestamente, lo habría mantenido durante mucho tiempo ajeno a la práctica y vida jurídica que lo rodeaba.

Surgió así una literatura de manuales u obras generales destinadas a modificar el esquema mental del jurista para adaptarlo al cambio profundo que se estaba gestando en la concepción del Derecho.

Fue entonces notoria la aparición de nuevas denominaciones en las cátedras, donde empezaron a ser reemplazados los títulos de los cuerpos romanos por los del derecho regio.

Por ejemplo, en Lima se encaró la composición de una Instituta para su enseñanza, que, si bien no llegó a concretarse, es un interesante testimonio de la nueva tendencia<sup>55</sup>.

Otro intento, que al final no prosperó, fue el establecimiento hacia 1786 de una academia de jurisprudencia en Granada dedicada exclusivamente al estudio del derecho indiano<sup>56</sup>.

Esta transformación de la enseñanza a partir de la segunda mitad del Siglo XVIII se produce con una mayor relevancia de las Institutas –inicialmente pensadas como un texto introductorio sencillo-.

Se produce así la “conversión” de las Institutas en una explicación racionalizada introductoria del derecho, usando la edición del iusnaturalista Vinnius, comentada por Heineccius.

---

<sup>55</sup> Tau Anzoátegui, V., (2011), *El taller del jurista*, Universidad Carlos III de Madrid, España, pág. 164–165.

<sup>56</sup> Mariluz Urquijo, J.M., (1955-56), *Una academia de derecho indiano bajo Carlos III*, en *Revista del Instituto de Historia del Derecho*, núm. 7, Buenos Aires, pág. 83–92.

Las Institutas se convierten de este modo en una obra racionalizada y sistemática, a diferencia del Digesto y el Código que literalmente “caen en desgracia” –en detalle sustancial para este trabajo en tanto permite resaltar la antinomia de un diseño curricular con otro-, por ser considerados demasiados “casuísticos”.

La incorporación del estudio del llamado derecho real o patrio se dio por la obra de Juan de Sala, *Ilustraciones de Derecho Español*, un texto que bien puede erigirse en símbolo de ese devenir sutil entre el viejo modo de enseñar el derecho y la supremacía impuesta del derecho regio o patrio apuntada precedentemente<sup>57</sup>.

La obra seguía el plan de las Instituciones –en el sentido de texto introductorio sistematizado para la enseñanza del derecho- y citaba las Siete Partidas.

Tiempo después, José María Álvarez, jurista guatemalteco, elaboró las *Instituciones de derecho real de Castilla e Indias*<sup>58</sup>, obra de lograda síntesis de la cultura jurídica castellano indiana de ese tiempo.

A partir de 1818 alcanzó, a través de varias ediciones, una extendida influencia en el horizonte hispano, con interesante proyección en el período de transición de la primera mitad del siglo XIX.

En esa época se pasó a la explicación del profesor (o clase magistral) que resultaba más apropiada para transmitir información sobre reglas y principios jurídicos.

La clase magistral fue así una innovación en el siglo XIX, íntimamente vinculada a la concepción del derecho como sistema normativo.

El eje fue enseñar las reglas del Derecho nacional o patrio, en un diseño curricular diferente al norteamericano<sup>59</sup>.

Esto generó que, con frecuencia, el derecho real o patrio era enseñado en academias separadas de la universidad.

#### **IV. c.- Las Academias de Jurisprudencia de derecho real y práctico.**

En el siglo XVIII las Academias de Jurisprudencia de derecho real y práctico estaban en condiciones legales de proveer enseñanza jurídica.

Sostiene Pérez Perdomo (2004) que no tenemos demasiadas precisiones ni datos de cómo se enseñaba en estas academias.

Sin perjuicio de ello, la orientación hacia el sistema y la explicación del profesor parecen ser insumos indiscutibles de su modalidad de enseñanza.

---

<sup>57</sup> En el prefacio de la segunda edición –citado por Candiotti, ob. cit., pág. 124- Sala sostenía: “*Hemos querido notar las leyes Romanas concordantes de las nuestras Españolas, porque aunque éstas par tener completa fuerza, no necesitan apoyos extranjeros, ni estos pueden tener alguna para obligarnos; debemos sin embargo confesar, que no dexa de honrar e ilustrar nuestras decisiones el ver que también la establecieron los Romanos en sus leyes, tan llenas, por lo común, de justicia, moralidad y prudencia, que han admirado y admirarán siempre a los doctos de todas las Naciones*”

<sup>58</sup> Ver al respecto el estudio de García Laguarda, J. y González, M., (1982), *Significado y proyección hispanoamericana de la obra de José María Alvarez*, estudio preliminar de la edición de la obra *Instituciones de derecho real de Castilla y de Indias*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.

<sup>59</sup> En los Estados Unidos, cada Estado ha tenido siempre su propio derecho, pero las escuelas de Derecho no intentaron enseñar el derecho de un Estado en particular (así, Harvard no se propuso enseñar el Derecho de Massachussets, ni Stanford el de California). El entrenamiento consistió en cómo plantearse los problemas, buscar las reglas y principios que son aplicables. Lo característico de este saber jurídico es perecedero: la legislación cambia lo mismo que los criterios jurisprudenciales y doctrinales.

A partir de 1776 se crearon estas Academias de Jurisprudencia en Charcas, Santiago, Caracas, Lima, México, Guatemala y Buenos Aires, siguiendo los modelos de Madrid y Barcelona.

La primera de dichas Academias fue la de Leyes de Santa Bárbara, fundada en España en 1761; y tan solo quince años después ya en América funcionaba la pionera y muy prestigiosa Academia teórico-práctica *Carolina de Practicantes Juristas de Charcas*<sup>60</sup>.

Los alumnos concurrían por la mañana a discutir casos simulados. Los profesores generaban casos hipotéticos y los alumnos tenían que defender a alguna de las partes asumiendo los profesores el rol de fiscales o de jueces de las diferentes instancias.

Böhmer (2005) brinda detalles de la fama de la Academia de Charcas, situada a la par de la Real Audiencia, donde por la tarde los alumnos continuaban debatiendo casos, esta vez reales, con los abogados y con los oidores<sup>61</sup>.

El proceso de creación de las Academias de Jurisprudencia en nuestros territorios tuvo su recorrido propio e incluso inverso –en el caso de Buenos Aires- respecto de la consolidación de las universidades.

Mientras la Academia de Jurisprudencia de Córdoba se creó en 1821 -30 años después de consolidar sus estudios universitarios de Leyes-, en Buenos Aires hacia la última década del siglo XIX existía una Academia de Jurisprudencia privada<sup>62</sup> conducida por el jurista chileno Mariano Pérez de Saravia y Sorarte.

Con clases de tres días por semanas, los ejercicios consistían en tramitar procesos imaginarios desempeñando por turno los papeles de jueces, relatores y abogados; y auxiliar al profesor en la tramitación de sus casos reales.

En 1815 empezó a funcionar la Academia Teórico-Práctica de Jurisprudencia de Buenos Aires a propuesta de la Cámara de Apelaciones de Buenos Aires, órgano judicial que había reemplazado desde 1812 a la Real Audiencia.

Esta Academia estaba a cargo de Manuel Antonio de Castro, un salteño egresado de Bachiller en Córdoba y Doctorado en Charcas a quien Levaggi<sup>63</sup> califica como el jurista rioplatense más notable de la primera mitad del siglo XIX.

El proyecto de creación elevado al entonces Director Supremo Posadas expresaba algunos de los fines pedagógicos de la Academia: “... *hacer menos dispensiosos, más sencillos y ordenados los litigios por medio de una práctica pura, exacta y sistemática*”<sup>64</sup>.

El ingreso -y el egreso- a la Academia eran previo examen. Para el ingreso el aspirante, la víspera del día señalado, tomaba puntos de la Instituta de Justiniano, debía leer media hora en latín sobre el tema y contestar dos réplicas que le efectuaban académicos practicantes ya admitidos.

Se procedía luego a una votación para la admisión, empezando la misma por el académico más antiguo.

Los cursos de la Academia duraban tres años.

---

<sup>60</sup> Levaggi, A, (2014), *Bicentenario de la creación de la Academia Teórico-Práctica de Jurisprudencia de Buenos Aires*, en Academia, Revista sobre enseñanza del derecho, Año 12, Número 24, Buenos Aires, pág. 238

<sup>61</sup> Sin embargo, en lamentable paradoja, las reglas de la dinastía borbónica excluían a los criollos del ejercicio de los cargos públicos en sus países de origen. Tal prohibición alcanzaba a la posibilidad misma de ser oidores en la Audiencia o el desempeño de otro cargo político o de la organización judicial.

<sup>62</sup> Mariluz Urquijo, ob. cit., pág. 132 refiere a esta academia como la “cuna de los estudios porteños del derecho civil”.

<sup>63</sup> Levaggi, ob. cit., pág. 240

<sup>64</sup> :- Levaggi, ob. cit., pág. 242



Para egresar el examinado tomaba puntos del Derecho Romano o de algunos de los códigos de leyes patrios o regios –Recopilaciones españolas o de Indias- y disponía de tres días para preparar un examen de práctica que se daba en la Cámara de Apelaciones. Tal evaluación exigía, según Reglamento, “*extractar un cuerpo de autos, sin sentencia, fundar en latín o en castellano las razones de Derecho que asistían a las partes y proponer la sentencia, respondiendo también a las preguntas de los académicos*”.

Su aprobación por pluralidad de sufragios generaba la certificación por la Academia y su habilitación para su inscripción de matrícula como abogado.

Su Reglamento constituye un excelente ejemplo de un currículo formal, con muchas disposiciones aplicables a la Escuela Judicial de Tucumán actual.

Si bien su finalidad era eminentemente práctica, su organización curricular preveía capacitación teórica con conferencias sobre temas de actualidad.

Establecía reuniones semanales y mensuales sobre materias teóricas y prácticas.

Las clases teóricas estaban centradas en el derecho patrio o regio, cubriendo aspectos del aprendizaje del Derecho que no estaban previstos en los estudios de grado de las universidades.

El Reglamento, señala Levaggi<sup>65</sup>, “*decía cómo se distribuirían las funciones en las representaciones que se hacían de los juicios, que era uno de los métodos didácticos que se seguían*”.

Los que dirigían la Academia proponían “*contiendas judiciales, que consistían principalmente en Derecho, supuestos los hechos o reservando algunos para prueba. Las distribuciones entre los académicos practicantes señalando actor, reo, escribano y las demás personas que deben intervenir en cada juicio*”.

Nos encontramos así con un verdadero entrenamiento en defensa simulado de casos.

Entre los cuadernos más difundidos o lecciones dictadas por los profesores, figuraba la “*Instrucción Forense y orden de sustanciar y seguir los juicios correspondientes*” del jurista Francisco Gutiérrez de Escobar, obra escrita para los practicantes de la Academia Carolina de Leyes.

Una síntesis y adaptación de este cuaderno es el *Prontuario de práctica forense* que redactó el Director de la Academia de Buenos Aires Manuel Antonio de Castro.

En 1815, en funciones jerárquicas por encima del Director de la Academia, se nombró Presidente de la Academia a Antonio Sáenz, quien sería pocos años después, en 1821, el fundador y primer Rector de la Universidad de Buenos Aires.

La Academia Teórico-Práctica funcionó hasta 1872.

De su vida institucional reportamos una sola crítica aguda, la de Carlos Cossio (1947) quien califica a la Academia como una “*... institución, conexas y ajena a la Facultad, integrada por los abogados más reputados y espectables; no exigía ninguna clase de estudio, sino la práctica forense administrada con un sentido patriarcal, posible en aquella reducida sociedad donde las ocupaciones de todos, eran conocidas por todos*”

<sup>66</sup>.

#### **IV.d.- El eclipse de una enseñanza del derecho basada en método del caso, destrezas y entrenamientos.**

---

<sup>65</sup> .- Levaggi, ob. cit., pág. 244 da cuenta de registro de trabajos prácticos de la Academia de Buenos Aires de 1838 –actualmente en el archivo del Instituto de Investigaciones de Historia del Derecho de Buenos Aires-, con registro de papeles asignados a los cursantes de las competencias de ese año: Juan Bautista Alberdi y Juan María Gutierrez como jueces de cámara de apelaciones en los ejercicios simulados.

<sup>66</sup> .- Cossio, C., (1947), *La función social de las escuelas de abogacía*, 3º edición, Buenos Aires, Facultad de Derecho Universidad de Buenos Aires.

Las escuelas judiciales en la Argentina serán tributarias de un derecho casuístico y encontrarán su antecedente histórico en el modo de enseñar el derecho desplegado por las Academias de Jurisprudencia que se instalaron desde las reformas borbónicas cercanas a 1780, atravesaron el proceso de consolidación del Estado nacional y funcionaron hasta 1872.

La consolidación del proyecto universitario de una carrera de grado de Abogacía aniquiló la notable experiencia de aprendizaje/entrenamiento del derecho de las Academias de Jurisprudencia.

Y ahí empezó el eclipse –y posterior desaparición- de este modo de enseñar y aprender el derecho.

El 5 de octubre de 1872 resulta una fecha emblemática para marcar el nacimiento de dicha era: el día de sanción de la ley que suprimió en nuestro país la Academia Teórico-Práctica de Jurisprudencia de Buenos Aires y puso en manos de la universidad la enseñanza práctica forense.

Böhmer (2005) sostiene que el cierre de la Academia significó no solo el cierre del sistema de prácticas sino también la desaparición para siempre en la educación legal argentina del método del caso y de las habilidades intelectuales y prácticas que ésta había perfeccionado.

Estos datos de historia del derecho resultan fundamentales para sustentar una de las conclusiones de este trabajo: las Escuelas Judiciales en América Latina tienen en la síntesis de elementos culturales que conforman su propuesta político-educativa (de Alba) hábitos, valores y modalidades de enseñanza del derecho relacionadas de modo directo –y de mejor manera- con el casuismo del derecho indiano y las Academias de Jurisprudencia que con las universidades.

Esto nos conduce a la afirmación siguiente, que da inicio al Capítulo V de este trabajo.

### **Capítulo V.- Una Escuela Judicial tiene un proceso de determinación curricular diferente a una Facultad de Derecho.**

Del análisis efectuado en el capítulo anterior puede sostenerse que las escuelas judiciales en la Argentina son tributarias de un derecho casuístico y tienen su antecedente histórico en el modo de enseñar el derecho desplegado por las Academias de Jurisprudencia que se instalaron desde las reformas borbónicas cercanas a 1780, atravesaron el proceso de consolidación del Estado nacional y funcionaron hasta 1872.

Rinke (2012) sostiene que América fue el continente de los primeros movimientos libertarios anticoloniales exitosos, donde además se dio un fenómeno particular: la independencia se transfiguró rápidamente en mito fundacional de la nación.

Las reformas borbónicas –con su obra maestra y gran innovación en la figura de los intendentes- produjeron, paradójicamente, la semilla para vencer ese control del imperio a partir de la autoconciencia reforzada de los criollos.

La independencia de España y la constitución en América de nuevas repúblicas trajeron consigo cambios radicales, que coincidieron con una expansión de la educación jurídica y un fenómeno de retroalimentación a partir de la asociación que se produjo entre el Derecho y el Estado nacional: el derecho fue pensado como la legislación nacional.

### **V.a.- La disociación entre postulados jurídicos y la realidad social. La epopeya codificadora y el mito fundacional de la nación en clave de Derecho.**

La confluencia de estos discursos y prácticas dio lugar, según García Villegas (2003), a la configuración estatal de una fuerte disociación entre postulados jurídicos fundamentales y realidad social e institucional; y una utilización autoritaria de los

contenidos jurídicos, muy similar a lo que sucedía en el derecho indiano, como vimos en el capítulo anterior.

La ausencia de una participación política organizada impuso desde el inicio del periodo republicano un traslado al discurso jurídico –y más concretamente al diseño constitucional- de la función política de articulación social propia del sistema político.

La centralidad del tema constitucional en el debate político, su igualdad formal e individualismo impuso una visión del mundo contraria al organicismo social, católico y jerarquizado.

Este cambio discursivo y en parte normativo no produjo sin embargo -es importante anotarlo- una realidad jurídica completamente nueva sino, como sostiene García Villegas, “una adaptación muy similar al modo en que el derecho indiano había logrado conciliar los contenidos jurídicos españoles con las necesidades e intereses coloniales<sup>67</sup>”, que contribuyó en definitiva a la disociación entre postulados jurídicos y la realidad social e institucional.

Se pasó así de la soberanía popular al Estado de derecho; del gobierno de Asamblea al gobierno de los códigos.

Desde entonces derecho y ley pasaron a ser la misma cosa, la participación política fue sustituida por la representación, y ésta por la codificación.

### **V.b.- El Derecho en la era de la codificación.**

En el inicio de nuestra república y hasta sus primeros setenta años, la vida jurídica y judicial rioplatense suscitó reflexiones expertas y un desarrollo curricular de cariz y finalidades diversas.

Esta cultura jurídica, sus hábitos y prácticas del derecho fueron producidos en espacios de enseñanza distintos, que motivaron modos de registro y posibilidades de circulación de sus contenidos curriculares genuinos y diferentes.

Estos espacios académicos más importantes fueron –iniciada nuestra organización nacional-: las Academias de Jurisprudencia de Buenos Aires y Córdoba –más efímera- y las Universidades de Córdoba y Buenos Aires –más reciente y despojada respecto del derecho indiano para su diseño curricular-.

Se reconstruirá aquí, desde un perfil crítico, lo que magistralmente Tau Anzoátegui (2008) describe como una *historia de la idea de codificación*, dando cuenta de inicio del profundo desajuste causado entre el nivel normativo y la realidad social.

Este momento de “*epopeya codificadora*”<sup>68</sup> supone la sustitución de la tradición libresca de las *auctoritas* por la cultura del “*código*” a partir de la difusión del método exegético, la reforma de una organización judicial rentada y letrada, la enseñanza impartida en las aulas universitarias y la actitud reverente de juristas y jueces.

Este momento, sostenido en el tiempo a partir de la preeminencia absoluta de la ley como fuente y el legislativo como poder estatal, constituye lo que Grossi describió como “... *la más colosal operación política del derecho en todo el arco de la historia jurídica occidental*”<sup>69</sup>.

La estrechez de los preceptos codificados -con sus banderas de unificación territorial y consolidación del estado a través de la uniformidad legislativa y la enseñanza del derecho en las universidades- intentó borrar las inocultables desigualdades sociales, las

---

<sup>67</sup> García Villegas, ob. cit., pág. 104.

<sup>68</sup> Caroni, P (1996), “*Lecciones catalanas sobre la historia de la codificación*”, Marcial Pons, Madrid, pág. 13

<sup>69</sup> Grossi, P, (1991), *Discurso Doctor Honoris Causa Universidad Autónoma de Barcelona*, Bellaterra, pág. 11.

ricas peculiaridades de los derechos locales, la potencia de la jurisprudencia y la vida misma de las Academias de Jurisprudencia teórico-prácticas.

La codificación no abarcó todas las áreas ni se produjo en todas partes a un mismo tiempo.

Las raíces precisas de este movimiento de codificación europeo, lentamente incubado, debe buscarse en la reforma religiosa del siglo XVI y en el racionalismo filosófico del siglo siguiente.

Cesare Beccaria empezaba su famoso *De los delitos y de las penas*<sup>70</sup> con esta cita elocuente: “*Algunos restos de leyes de un antiguo pueblo conquistador, que un príncipe reinante en Constantinopla ha doce siglos hizo recopilar, entremezcladas luego con los ritos longobardos y envueltas en farraginosos volúmenes de intérpretes privados y oscuros, forman aquella tradición de opiniones que en gran parte de Europa lleva todavía el nombre de leyes. Y es cosa tan funesta como corriente en nuestros días, que una opinión de Carpzovio, un uso antiguo señalado por Claro o un tormento sugerido con iracunda complacencia por Farinaccio, sean las leyes a las cuales obedecen con seguridad quienes al regir la vida y la fortuna de los hombres debieran temblar*”.

Esta cita evidencia que la enseñanza del derecho se fue alterando paulatinamente a favor de la primacía de la ley, entendida como toda norma escrita dada por el rey o las autoridades que lo representaban.

En el mundo hispano el proceso se extendió a lo largo del siglo XIX, con particular despliegue en su segunda mitad.

Tanto el aparato estatal en crecimiento –que se valió de la ley como principal instrumento de su acción –, como el pujante racionalismo –que aspiraba a dar reglas generales y universales a la sociedad– fueron factores determinantes que empujaron desde el siglo XVI a favor de la hegemonía de la ley, para llegar dos centurias después a postular el literal desplazamiento de los demás modos de creación jurídica.

La costumbre y la doctrina de los autores fueron así objeto de las más conocidas críticas, intensas y por momentos virulentas.

El movimiento crítico estaba destinado, aunque a largo plazo, a producir efectos demoledores.

Entre tanto, iba madurando la reforma de la enseñanza del Derecho, cuyos primeros frutos se vislumbraron ya a fines del siglo XVIII, al iniciarse el proceso de la codificación.

En nuestro país, durante la segunda mitad del siglo XIX se elaboraron varios códigos con diferentes alcances: el primero de ellos fue la Constitución Nacional (1852) y la de la Provincia de Buenos Aires (1854); luego el Código de Comercio (1859) redactado por Eduardo Acevedo y Dalmacio Vélez Sárfield para Buenos Aires adoptado por todo el territorio en 1862. En el ámbito bonaerense se aprobó el Código Rural redactado por Valentín Alsina (1865) y el Penal obra de Carlos Tejedor (1876) que modificado se nacionalizó en 1886.

El Código Civil, obra de Dalmacio Vélez Sárfield fue sancionado en 1869<sup>71</sup> aunque entró en vigencia dos años más tarde.

---

<sup>70</sup> Beccaría, C (1955), *De los delitos y de las penas*, Texto según edición crítica bilingüe publicada por Francisco P. Laplaza, Buenos Aires, pág. 173.

<sup>71</sup> En *La Codificación en la Argentina*, -ob. cit., pág. 385 y ss.- Tau Anzoategui describe con detalle el rápido –y poco discutido- debate legislativo que tuvo el proyecto de Vélez Sárfield: ambas Cámaras aceptaron casi sin resistencia sancionarlo a libro cerrado, por medio del “voto de confianza” y en un mes y cuatro días fue promulgado como ley por el Poder Ejecutivo, volviendo al año siguiente el debate por la posibilidad de postergar su entrada en vigencia – desechada en otra veloz sesión-. En la Cámara de Diputados el proyecto fue tratado y aprobado

Aunque aquel movimiento era vasto, compuesto de diversas líneas y expuesto en tonos diferentes, todos convergían en desterrar del orden jurídico los resabios del casuismo indiano.

El sistemático ataque se dirigió así contra la jurisprudencia casuista dominante, siendo blancos preferidos la “*doctrina de los autores*” y “*el arbitrio de los jueces*”.

Para ello, se postulaba la elaboración de cuerpos legales comprensivos y claros que, dando certeza al Derecho, liberasen a la sociedad de la “opresión de los juristas”.

De este modo se suplantaba –sostenían- un ordenamiento controvertido y oscuro.

Autores y jueces debían quedar separados de la creación jurídica, y sometidos a la ley. Aquellos en la labor de comentario, éstos en su estricta aplicación.

Cuatro características encuentra Tau Anzoategui para este fenómeno.

Estas características actúan en duplas, las dos primeras en la temprana Modernidad y las dos finales perfiladas definitivamente hacia el siglo XVIII: sistematización y nacionalización de un lado, secularización y positivismo de Estado del otro.

La unión de racionalismo jurídico con política ilustrada produjo la codificación de Baviera de 1751, el Código de Prusia de 1794, el Código Civil general austríaco de 1811 y el modelo esperado del *Code Civil* francés de 1804 estrechamente ligado a la revolución de 1789, sustituto del antiguo ídolo: el *Corpus Iuris Civilis* de Justiniano.

Los seis primeros artículos del título preliminar del Código Francés contienen todo un paradigma jurídico político de identificación del derecho con la ley –que va a teñir toda la enseñanza jurídica-: su art. 4 dice sin eufemismos que “*el juez que se niegue a juzgar, con pretexto de silencio, oscuridad o insuficiencia de la ley, podrá ser acusado como delincuente de denegación de justicia*”.

Este ataque del “sistema” al “casuismo” quedó plasmado ya en el Código de Prusia de 1794, donde se estableció que en los pronunciamientos judiciales no se haría mérito de las opiniones de los jurisconsultos ni de las decisiones anteriores<sup>72</sup>.

Bajo el peso de tanta autoridad quedó consagrada la doctrina que negaba a las sentencias valor de “ejemplar” o precedente judicial.

---

en la sesión del 22 de septiembre de 1869. Correspondió al diputado santiagueño González Durand pronunciar el informe “favorable” de la Comisión de Legislación: en forma desconcertante planteó la conveniencia por el escaso tiempo de sesiones que quedaban de aplazar su consideración para el año siguiente, reconociendo sin más que dicha Comisión “*había hecho un estudio improvisado sobre el Código ... sin saber si adolece de defectos, sino por una mera suposición*”. En Senadores la única discusión con sustento se dio por el intento del senador Navarro de Santa Fe de reformar el instituto del matrimonio. Las intervenciones del Ministro Avellaneda y un difuso discurso del senador Bartolomé Mitre alentaron la definitiva sanción.

<sup>72</sup> En un estilo apocalíptico también, Cayetano Filangieri – otra de las celebridades de la época, en *Reflexiones políticas sobre la ley de Fernando IV, Rey de las Dos Sicilias, que tiene por objeto la reforma de la administración de justicia*, (1813), incluida en *Ciencia de la legislación*, t. IV, Madrid, pág 242- ofrecía esta aterradora descripción: “*Nuestros tribunales particularmente han presentado hasta estos días un espectáculo que debían mover a compasión el corazón sensible de un filósofo. Era sin duda cosa vergonzosa en estos siglos ilustrados ver un magistrado inclinar la cabeza al solo nombre de Bartulo, tener por delito oponerse a un párrafo de Ageta, y oír con tanta veneración una sentencia de Claro, como en otro tiempo hubiera podido oír un Espartaco los oráculos de la sacerdotisa de Apolo...*”. Y aún continuaba de este modo: “*La piedra angular que sostiene el arbitrio judicial es la autoridad de los doctores: la diversidad de sus doctrinas da un velo al magistrado con que cubrir sus opresiones; por lo que el inmortal Leibniz aconsejaba fuesen quemados todos los farraginosos volúmenes de estos intérpretes*”.

Al llegar a España, el Código de Napoleón choca con una concepción tradicional con pluralidad de fuentes y sin fronteras claras entre religión, política y derecho. Ese entusiasmo codificador no se ve reflejado en la Constitución de Cádiz de 1812.

Sin embargo, en América la influencia francesa se inicia con el código civil de Oaxaca de 1827/9 cuyo título preliminar es una réplica del francés, los códigos de Bolivia (1831), Costa Rica (1841) y República Dominicana (1845) y el chileno de 1855, el más representativo e influyente del primer oleaje.

Este código chileno de Andrés Bello fue adoptado casi sin modificaciones por Colombia en 1873, y fue fuente importante de nuestro código civil como los de Venezuela de 1862, Uruguay de 1868, Paraguay de 1876 y México de 1870.

Respecto de la enseñanza y aplicación del derecho, este embate monopolístico de la ley también tuvo sustancioso precedente en el mundo hispano en 1772.

En las Ordenanzas Militares se estableció que las mismas no se podían interpretar, debiendo observarse literalmente. Al año siguiente, el Consejo de Indias consideraba que el comento de las leyes reales indianas era inútil y perjudicial, dictamen que llevó al Real Decreto de 9 de mayo de 1776 que dispuso que *“nunca se permita la glosa o comento de ellas”*.

Este mismo criterio prohibitivo se reiteró al sancionarse en 1792 el Nuevo Código de las Leyes de Indias.

En 1801 una Real Cédula de *“Instrucción y reglas de gobierno que han de observar los Censores Regios de las Universidades de los Reinos de las Indias e Islas Filipinas”* prohibió leer disertaciones opuestas a los derechos del monarca en las universidades, conventos y escuelas privadas del clero secular y regular.

Vimos en el capítulo anterior una norma semejante a la prohibición de interpretación en el Reglamento de Justicia de 1825 de Tucumán, aunque Ternavasio (2007) sostenga que se trataba en realidad de una mera fórmula retórica por parte de los jueces.

Tau Anzoátegui (2008, 2016) insiste en sostener, en sólida posición, que pese a todos estos embates de la epopeya codificadora, el ordenamiento indiano persistió en todo momento matizado por la inserción de un fenómeno consuetudinario, influyente en la práctica judicial y en la enseñanza de las Academias de Jurisprudencia.

Pese al caudal de expresiones condenatorias, la doctrina de los autores subsistía airosamente, tanto en la didáctica jurídica como en la actividad profesional y en el modo de juzgar.

### **V.c.- El currículo de los estudios de grado de Abogacía en la época de la codificación.**

Antes de llegar al momento, final para este trabajo, de resurgimiento de las escuelas judiciales, es necesario actualizar la descripción del currículo de los estudios de grado de Abogacía en esta época de codificación, racionalización y sistema.

Este reformismo legislativo codificador no fue una manifestación originaria de cátedra o de la enseñanza del derecho, sino –como vimos- una respuesta a un contexto político e ideológico mayor: la unificación territorial y la consolidación del Estado-Nación.

Como ya fuera postulado en el capítulo anterior, el 5 de octubre de 1872 resulta una fecha emblemática para marcar el nacimiento de dicha época.

Tal es el día de sanción de la ley que suprimió en nuestro país la Academia de Jurisprudencia y puso en manos de la universidad la enseñanza práctica forense.

Con la supresión de ese espacio se produjo el eclipse del método del caso y de las destrezas prácticas para el aprendizaje del derecho.

Este periplo empezó cincuenta años antes.

Cumpliendo un viejo anhelo, y luego de dilatadas gestiones del presbítero, abogado doctorado en Charcas, practicante de la Academia Carolina y abogado matriculado en la Real Audiencia de Charcas y Buenos Aires Antonio Saénz, el gobernador de Buenos Aires Martín Rodríguez inauguró la Universidad de Buenos Aires.

Se fusionaron en ella, sostiene Candiotti (2009), prácticamente todas las instituciones educativas existentes.

Se las organizó en Departamentos al mando de un Prefecto, que como tal formaba parte de un Tribunal Literario: de primeras letras, de estudios preparatorios, de ciencias exactas, de medicina, de jurisprudencia y de ciencias sagradas.

Este Tribunal era presidido por el Rector Saénz, que a su vez presidía la Sala de Doctores que, integrada por todos los doctores naturales de la provincia, tenía funciones consultivas.

En el Departamento de Jurisprudencia, el doctor Sáenz proyectó la creación de las cátedras de Derecho Natural y de Gentes, de Derecho Civil y una de Magistratura, pero –en un detalle muy interesante– sólo se aprobaron las dos primeras quedando la tercera descartada por razones económicas, quedando en manos de la Academia de Jurisprudencia Teórico-Práctica la función de entrenar a los egresados en los usos del foro y en los procedimientos.

Mientras esto pasaba en Buenos Aires, en 1823 la Universidad de Córdoba había generado una reforma de su plan de estudios.

Esta “modernización” no trajo sin embargo elementos a favor de la epopeya codificadora y del sistema, sino más bien una yuxtaposición armoniosa de elementos tradicionales y racionalistas.

Los libros de Justiniano se estudiaban por los comentarios de Vinnio y los cánones por la obra de Juan Devoti.

El derecho español se enseñaba por la “*Instituta de Castilla*” y las Leyes de Toro por los *Comentarios* de Antonio Gómez.

La veta racionalista y moderna, de modo singular y casi excepcional, se dio con la creación efímera de la cátedra de Derecho Público, en 1834, a cargo de Santiago Derqui.

Esta cátedra reunía en primer año el estudio de los elementos del derecho público, político y de gentes estudiado desde el libro de Alberto Fritot “*Espíritu del Derecho – elocuente título– y sus aplicaciones a la política y organización de la monarquía constitucional*”; el derecho constitucional u orgánico en segundo año con el Curso de Política Constitucional de Benjamín Constant y en el tercer año –sin texto propuesto– economía política.

La Universidad de Buenos Aires, como creación nueva, se nutrió por el contrario de fuentes más innovadoras, aunque tuvo grandes dificultades económicas para su desenvolvimiento en el período rosista<sup>73</sup>: entre 1826 y 1830 solo hubo 14 graduados en Derecho, y en la década siguiente, 29.

La cátedra de Derecho Civil generó una gran innovación por su titular Pedro Somellera –primer Doctor en Jurisprudencia egresado de la Universidad San Carlos de Córdoba–, quien en sus *Principios* adoptó la teoría utilitarista de Bentham, con miras a una reforma legislativa que intentaba hacer una especie de *tabula rasa* con la larga tradición romana, castellana y colonial.

---

<sup>73</sup> Mediante Decreto del 27 de enero de 1836 Rosas agregó un requisito para alcanzar el título de Abogado: obtener del gobierno bajo pena de nulidad la “*declaratoria de haber sido sumiso y obediente a sus superiores en la Universidad durante el curso de sus estudios, y de haber sido notoriamente adicto a la causa nacional de la Federación*”.

La de Derecho Natural y de Gentes también implicó el acogimiento del racionalismo jurídico con los nombres de Grocio y Pufendorf incorporados y estudiados en sus aulas. A partir de 1826 se crearon dos cátedras más: Derecho Canónico y Economía Política. Pero hacia 1832 desapareció esta tendencia innovadora con una vuelta al cauce tradicional con las *Instituciones* de José María Álvarez.

Pestalardo<sup>74</sup> señala que, ya en 1857, esta universidad modificó la relación entre período formativo y entrenamiento profesional, al definir que los cursos universitarios de derecho se desarrollarían durante cuatro años y que la enseñanza en la Academia se reduciría de tres a dos años, manteniéndose el total de seis años para la formación de abogados.

Como vimos precedentemente, esto se completó en una reorganización final de la Universidad de Buenos Aires.

Por ley del 5 de octubre de 1872 se mandó abolir la Academia de Jurisprudencia, y confiar en su totalidad a la universidad la enseñanza de la práctica forense, con una obligatoriedad de un año una vez terminado el último curso teórico de Derecho, con un examen general teórico-práctico de jurisprudencia.

Con estos cambios y reducción de la enseñanza práctica, el nuevo plan de estudios de 1875 articulaba el currículo en cinco años obligatorios para el título de Licenciado en Derecho, título que habilitaba para el ejercicio de la abogacía y la magistratura.

La obtención del título de Doctor en Derecho, requerido para la enseñanza universitaria, implicaba un año más de estudios. Se mantenía así un recorrido de estudios mayor para ser profesor de derecho que el necesario para ser juez.

Tras la reforma definitiva de la Facultad de Derecho de Buenos Aires, en una estructura de carrera que permaneció inmutable durante todo el siglo XIX, se redujo la duración a cinco años al finalizar los cuales se expedían conjuntamente los títulos de Doctor en Derecho y Abogado.

De tal suerte, estas dos reformas propiciadas por el rector Juan María Gutierrez<sup>75</sup> marcaron una fuerte influencia en la enseñanza del derecho: la supresión de la Academia Teórico-Práctica de Jurisprudencia y la creación del Departamento de Jurisprudencia asignada a la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.

El reemplazo y supresión de la Academia de Jurisprudencia surgió a propuesta en la Cámara del diputado Leandro N. Alem, a partir de la crítica sobre el estado descuidado de su propuesta pedagógica.

El artículo 4 de la ley referida determinaba los pasos a seguir en la carrera una vez terminados los cursos teóricos.

El alumno podía ingresar a cursar Procedimientos, aprobado el curso rendía un examen general teórico-práctico de Jurisprudencia según lo determinaba el Consejo de la Universidad, debiendo presentar la tesis para acreditar el título de Doctor en Jurisprudencia y solicitar el examen de abogado ante el Superior Tribunal de Justicia.

---

<sup>74</sup> .- Citado por Fasano, ob. cit., pág. 161.

<sup>75</sup> Corva, M., (2009), *Íntegros y competentes: los magistrados de la Provincia de Buenos Aires en la segunda mitad del siglo XIX* en Barrera, D (compilador), *Justicias y fronteras, Estudios sobre la historia de la justicia en el Río de la Plata. Siglos XVI-XIX*, Ediciones de la Universidad de Murcia, España, pág. 186 adjudica el cambio a un acontecimiento acaecido en diciembre de 1871, durante la época de exámenes en el Departamento de Jurisprudencia, cuando Roberto Sánchez, estudiante sanjuanino, se suicidó tras ser aplazado en Derecho Romano, generando el *Movimiento 13 de diciembre* liderado por Estanislao Zeballos, con asambleas y peticiones que instalaron en la agenda los debates de la enseñanza superior en la reforma constitucional.



### **V.d.- La organización de una magistratura letrada y rentada. El papel de la jurisprudencia.**

Los abogados, figuras instrumentales en la emergencia de una incipiente esfera pública comenzaron a formar, después de Caseros y con la Constitución Nacional de 1853, una elite con hábitos culturales comunes y un simultáneo proceso de delimitación interior de roles: el litigante, el político, el legislador, el magistrado; todos ellos atravesados por el profesor de Derecho.

El proceso hasta una magistratura letrada, rentada e inamovible en los primeros tiempos de la organización judicial fue muy problemático.

Un cuerpo judicial no despreciado por el foro, de pocos hombres distinguidos, mejor pagos y más eficientes para una justicia más rápida y económica asomó como el horizonte ideal –de difícil concreción– del diseño de la administración del poder judicial.

En la delimitación de la figura del juez, el Reglamento de Justicia de 1812 determinaba que sus dos obligaciones eran: integridad, y laboriosidad y contracción al trabajo.

Recién en la década de 1860 la idoneidad empezó a ser tema de debate. Para ello se asumió una descentralización por materia, para habilitar la especialización de los jueces en una temática para mayor pericia y “competencia”.

En esos veinte años hasta 1874, se sentaron las bases para la formación de la carrera judicial, con abogados dedicados a la magistratura con inamovilidad y dedicación a una formación específica –la que recién cien años después ofrecerían centros de capacitación judicial y las escuelas judiciales–.

Se produjeron en simultáneo leyes similares en cada una de las provincias que ponían a los jueces a optar, bajo pena de incompatibilidad, por su magistratura o el desempeño simultáneo del cargo legislativo.

La escasez de abogados señalada en otra parte de este trabajo generaba este tipo de doble función juez-legislador provincial, diputado o senador, muy usual en esos tiempos.

Es ilustrativa sobre estos intentos de delimitar y profesionalizar la función del juez la cita que Corva (2009) efectúa de un debate en la Cámara de Diputados de Buenos Aires, en la sesión del 24 de octubre de 1873: “... *entre el abogado y el juez hay, una distancia inmensa, que el juez ha formado sus hábitos, hábitos que no son los hábitos del abogado, que el juez tiene su manera de ver que no es la manera de ver de los abogados, que el juez tiene su modo de estudiar que no es el modo de estudiar del abogado y en fin señor Presidente, el ser juez es un estado ...*”.

Esta delimitación de su perfil vino en simultáneo, en detalle impactante, con la obligatoriedad de los jueces de fundamentar sus sentencias.

Para concretar esa obligación de fundamentar sus decisiones, la publicación de los fallos, por iniciativas aisladas y muchas veces de fuentes privadas, generaron un aliento para la utilización de la “práctica” –como todavía se llamaba, por ejemplo en Tucumán en un reglamento de 1851- o jurisprudencia para motivar una decisión judicial.

La obra de Gény *Método de interpretación y fuentes de derecho privado* aparecida en español en 1902, y el Código civil suizo de 1907 consolidaron la idea de la jurisprudencia como fuente propia, la que tuvo su maduración definitiva en los brillantes juristas de la generación de 1910: Salvat, Martínez Paz y Colmo, Lafaille – creador y Director del Instituto de Enseñanza Práctica de la Facultad de Derecho UBA en 1922-, González Calderón, Casares, Tomás Jofre y Anastasi editores de la Revista Jurisprudencia Argentina desde 1918, y éste último, desde 1935 de la emblemática Revista La Ley, entre otros.

En este nuevo mundo del monopolio del método exegético y la codificación, conocer el Derecho se asoció sin embargo, a pesar de todos estos esfuerzos, con conocer las reglas y los principios del Derecho.

Una formación estrechamente nacional, el énfasis en el conocimiento de reglas y principios -y el irremediable descuido de las destrezas y cualidades- han causado dificultades e insuficiencias para el aprendizaje del Derecho.

El currículo de los estudios de grado de las Facultades de Derecho quedó en consecuencia huérfano de variedad e interdisciplinariedad en el conocimiento, de destrezas afinadas y de sólidos debates sobre las cualidades éticas del ejercicio profesional.

En la medida que los sistemas jurídicos se hicieron más complejos, la única reacción sobre el currículo que asumieron las Facultades de Derecho fue el aumento pavoroso del número de materias o asignaturas<sup>76</sup>.

El currículo de Derecho tiende así a ser una larga lista de materias como Derecho civil, constitucional, penal, administrativo, laboral, fiscal.

Los programas de cada una de estas materias muchas veces son la réplica -o diseños con mínimas adaptaciones- de los títulos y capítulos, artículos e incisos de los códigos o leyes generales.

Para Böhmer (2005) esta forma de enseñar el derecho -caracterizada como formalismo- tiende a memorizar los textos legislativos.

De ahí que, postula, la inexistencia de la deliberación en las aulas está muy lejos de constituir una falla curricular de los planes de estudios o el producto de la ineptitud de los docentes, para erigirse en un requisito exigido por el "sistema".

Esto lo lleva a sostener, sin ningún eufemismo, que esta forma de enseñar el derecho parte de una inconsistencia institucional: nacida con el surgimiento del Estado Nacional sin embargo ha creado "*una forma de entrenamiento de los operadores del sistema que no se condice con las destrezas necesarias para manejarlo eficazmente*"<sup>77</sup>.

Una característica de este diseño curricular es que el saber jurídico sustentado principalmente en el estudio y aprendizaje de la ley es perecedero: la legislación cambia lo mismo que los criterios jurisprudenciales y doctrinales.

Sin embargo, enseñamos el derecho como si fuera imperturbable.

Así, todo el sistema jurídico, y obviamente su aprendizaje, aparece marcado -de modo falso- con los atributos de consistencia y completitud.

A la par de esta marca congénita, la práctica por los operadores jurídicos se tiñe de una reacción negadora del hecho de la interpretación de la ley.

---

<sup>76</sup> Una interesante polémica alrededor del plan de estudios de Abogacía de la Universidad de Buenos Aires nos aporta datos sobre las materias que se incluían para la enseñanza del derecho. Abelardo Levaggi -*Juan Bautista Alberdi y el plan de estudios de derecho*, Facultad de Derecho, UBA- refuta la posición de Carlos Cossio, entre otros, de que Buenos Aires adoptó el proyecto de Alberdi en el plan fijado en 1875 ligeramente reformado en 1878 y 1879. Tal proyecto, esbozado por Alberdi en su "Carta sobre los estudios convenientes para formar un abogado con arreglo a las necesidades de la sociedad actual en Sud-América escrita por el abogado Alberdi a un joven compatriota suyo, estudiante de Derecho en la Universidad de Turín, Italia" fechada en Valparaíso en 1850 y publicada en El Mercurio. La Universidad de Buenos Aires hasta 1850 contemplaba: derecho civil, derecho canónico y derecho natural y de gentes, y desde 1850 en adelante: derecho criminal y mercantil, derecho romano, derecho constitucional y administrativo, procedimientos, introducción general al estudio del derecho, derecho internacional, economía política, legislación comparada, filosofía del derecho y por el período 1871/73 medicina legal.

<sup>77</sup> Böhmer, ob. cit., pág. 35.

Todo esto origina, y retroalimenta, la concepción dogmática del derecho que impregna a partir de 1870 los estudios universitarios de derecho.

El profesor de derecho aparece como transmisor –y no productor- de conocimientos, en una “*clase magistral*” sin ningún interés por el conocimiento del estudiante, desde su convicción de que el conocimiento que vale la pena enseñarse en las aulas es el producido por el derecho positivo.

Pocas voces serán discordantes con esta oleada sistemática, codificadora, exegética, anti-jurisprudencial.

En 1915 Alfredo Colmo apuntaba a los efectos nocivos de esa enseñanza “*palabrera y memorística: no hay práctica... no hay despertar del sentido clínico del estudiante ante los problemas concretos de la realidad*”<sup>78</sup>.

Un débil intento de recuperación de la jurisprudencia para la enseñanza del derecho se dio en 1909 con la aprobación en el Plan de Estudios de la Facultad de Derecho (UBA) de un curso sobre “*Práctica y crítica forense objetivo, experimental y de aplicación*”, que nunca llegó a dictarse.

Poco más se encuentra en el horizonte hasta la década del `70 del siglo XX, cuando asoman al campo jurídico las clínicas de litigio estratégico de interés público y las escuelas judiciales y se inicia un proceso de modificación de los planes de estudios de algunas Facultades de Derecho, entre ellas la de la Universidad Nacional de Tucumán que emprendió sucesivas reformas y cambios de planes en el año 2000 y en el 2018.

Así, desde la perspectiva de De Alba asumida en este trabajo, es posible afirmar que el “código” curricular de las facultades de derecho es diferente al de una escuela judicial.

Esta diferencia se advierte en su legado histórico, en su matriz ideológica y consecuentemente en su propuesta de formación diferente del academicismo –expresión con el que Abdala (2007) sintetiza esa concepción curricular del grado universitario de derecho descripta en estas páginas.

## **Capítulo VI.- Hacia la búsqueda del “código” del currículo de la Escuela Judicial: de un programa de formación en competencias a un diseño mixto.**

Se intentará en este último capítulo relacionar los componentes de la definición de currículo adoptada con las particularidades del diseño curricular de la Escuela Judicial CAM de Tucumán.

El carácter inicial -de base kantiana- otorgado al currículo por Alba de *síntesis de elementos culturales* tendrá directa relación con la perspectiva de análisis específico de la Escuela Judicial de Tucumán como un desarrollo de “*parto y dignificación*”, siguiendo a Litwin (2008).

Esta síntesis permitirá también evidenciar, en toda su dimensión, la diversidad y la traumática relación *hegemonía-resistencia* en la conformación y en el transcurrir de su currículo.

Estamos ante un proceso contradictorio, con marchas y contramarchas, donde los elementos culturales que conforman un currículo se van incorporando de diferente modo por la acción –y omisión- de sus componentes sociales.

En el caso de la Escuela Judicial CAM de Tucumán es prioritario emprender –en un trabajo superador y más completo que éste- un análisis de los elementos provenientes de la sociedad tucumana, y especialmente del grupo específico conformado por los operadores y actores que constituyen lo que denominaremos, siguiendo a Bourdieu (2003), el *campo jurídico* que compone su currículo.

---

<sup>78</sup> Citado por Zimmermann, ob. cit., pág. 40

En tal sentido, resulta apropiado repensar los hábitos, valores, costumbres y creencias de estos operadores jurídicos, puestos en tensión al momento descrito de *parto* y *alumbramiento* de la Escuela Judicial, y en su desarrollo curricular posterior.

Las escuelas judiciales aparecen en América Latina como producto de un proyecto político-social que tiene antecedentes en tres grandes episodios que confluyen en las décadas del '70 y '80 del siglo XX: la recuperación de las democracias en América Latina; las reformas de los códigos procesales penales en todo el continente con la adopción de los sistemas adversariales y de oralidad; y el surgimiento de las teorías críticas del derecho y su consecuente mirada profunda –y obviamente crítica- sobre los estudios de grado de abogacía y el modo de enseñar el Derecho.

En ese panorama, la judicatura –o el desempeño específico del rol de magistrado- empezó un complejo proceso de consolidación como una formación separada y diferente a los estudios de grado y posgrado de derecho y de los centros de capacitación judicial.

Para ello van a concebir su currículo como un elemento de profesionalización. Se afianzarán en todo el continente en un proceso peculiar, repensando y reformulando las destrezas necesarias para el desempeño de los jueces en democracia.

El programa de cambio que promueven las escuelas judiciales –en particular la de Tucumán- tiene en su base muchas de las propuestas ya anotadas de la década del 70': educación interdisciplinaria, centrada en problemas y en los estudiantes, predominio de la clase con participación activa de los estudiantes, importancia de la clínica jurídica, la negociación y otras actividades dirigidas a “aprender a hacer”.

En el fondo, y en sus dimensiones particulares, este currículo es lo que Díaz Barriga (2006) describió como una “*lucha contra el enciclopedismo en educación*”<sup>79</sup>.

En el Capítulo II de este trabajo, se presentó a la Escuela Judicial CAM de Tucumán como un sitio de conflicto, de disputas de poder; con sus rasgos curriculares propios de formación de adultos para abogados aspirantes a jueces muy marcados en sus dimensiones específicas o particulares -nivel educativo, tipo de educación, población a la que va dirigida, entre otras-.

Esta Escuela Judicial del Consejo Asesor de la Magistratura de Tucumán (CAM) fue creada en el año 2013 por Ley Provincial n° 8579 y aprobada por unanimidad por la Legislatura de la Provincia.

Desde el año 2015 constituye una política pública de formación gratuita de aspirantes a magistrados que ha tenido, en dos instancias y de modo consecutivo, reconocimiento de aprobación nacional por parte del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación<sup>80</sup>.

El Consejo Asesor de la Magistratura, de quien depende la Escuela Judicial, funciona como un organismo administrativo de origen constitucional<sup>81</sup> creado por Ley n° 8.197,

---

<sup>79</sup> Díaz Barriga, ob. cit., pág. 28

<sup>80</sup> La Ley nacional 24.937 establece en su artículo 13, párrafo tercero, que “Aquellos cursos o carreras de posgrado, correspondan o no a la Escuela Judicial del Consejo de la Magistratura, que cuenten con la aprobación del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos ser{an considerados como antecedentes especialmente relevantes en los concursos para la designación de magistrados y en la promoción de quienes forman parte de la carrera judicial”. La Escuela Judicial CAM de Tucumán obtuvo tal reconocimiento en el año 2017 mediante RESOL-2017-879-APN-MJ del 9 de noviembre de 2017, y su prórroga de aprobación y reválida por dos años más mediante RESOL-2019-576-APN-MJ del 12 de agosto de 2019.

<sup>81</sup> En un anterior trabajo publicado –Ganami, H., (2015), *El diseño constitucional de los Consejos de la Magistratura en la República Argentina: hacia la determinación de indicadores de evaluación del impacto funcional de los Consejos de la Magistratura en 30 Años de*

con una composición integrada, conforme art. 2° de dicha ley, por un miembro de la Corte Suprema de Justicia, elegido por sus pares –quien desempeñará la función de Presidente del CAM-; un magistrado o miembro de los Ministerios Públicos de primera o segunda instancia de los Centros Judiciales Capital y Concepción/Monteros; un abogado elegido por los matriculados habilitados para el ejercicio profesional en jurisdicción provincial representantes de los referidos centros judiciales y tres legisladores elegidos en sesión de la H. Legislatura, por mayoría simple, debiendo uno de ellos no tener pertenencia a la bancada oficialista garantizando con ello representación de la minoría parlamentaria.

A la fecha de este trabajo, la Escuela Judicial tiene una matrícula de 405 alumnos provenientes de 4 cohortes anuales en dos sedes de funcionamiento –Sede Capital y Concepción/Monteros- y 172 egresados de una primera cohorte.

La misma Ley Provincial n° 8579 -de creación de la Escuela Judicial CAM- garantiza la gratuidad de su oferta formativa, y el acceso igualitario con un sistema de sorteo para el caso en que el número de aspirantes supere la matrícula prevista para cada convocatoria. En su presentación institucional<sup>82</sup>, y tal como fuera establecido en el Acuerdo CAM 62/2013 que aprueba el Reglamento de funcionamiento de la Escuela Judicial –art. 3 y 13- su currículo aparece presentado como un “*Programa de Formación en Competencias para la Magistratura*”.

Su diseño está organizado en dos tramos: uno de Formación Básica y un segundo -a partir de la elección por el aspirante/estudiante de un fuero de los previstos en la organización del Poder Judicial tucumano- de Formación Especializada para completar el trayecto curricular de acuerdo a sus intereses y expectativas profesionales.

El desarrollo de su programa<sup>83</sup> anuncia que el mismo responde a la perspectiva de un aprendizaje por competencias que se presenta dentro de un paradigma comprensivo, constructivista y holístico.

Afirma que una competencia “*es más que conocimiento; es la capacidad de afrontar demandas complejas en un contexto particular, un saber hacer complejo, resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades, conocimientos, actitudes, y valores, utilizados eficazmente en situaciones reales*”.

La Escuela Judicial de Tucumán postula así, en su política pública de educación superior, que la formación de profesionistas universitarios -abogados aspirantes a ser jueces- se realice a partir del enfoque de competencias.

Este enfoque constituye entonces su propuesta pedagógica, para diferenciarse de los estudios universitarios y para vencer ese enciclopedismo en educación.

El término nace a partir de un estudio para la lingüística de Chomsky en 1964, como “*competencia lingüística*”.

---

Democracia: la implementación de los Consejos de la Magistratura en Argentina, Editorial Jusbaire, Buenos Aires, pág. 42- describí que el Consejo Asesor de la Magistratura de Tucumán es una institución creada en el art. 101 inc. 5° de la Constitución Provincial y constituida definitivamente, tras una larga disputa judicial, por la Ley provincial n° 8197 (B.O. 12/08/2009). En orden a su ubicación institucional, por la mencionada ley se establece que el CAM funciona “en jurisdicción del Poder Judicial de la Provincia”, con “independencia funcional sin estar sujeto a jerarquía administrativa alguna” y “personalidad jurídica limitada al cumplimiento de sus funciones”. La misma norma deja establecido que a los fines presupuestarios, el CAM constituye “una unidad de organización separada dentro del presupuesto del Poder Judicial”. Así concebido, el CAM comparte el diseño característico de los Consejos provinciales de organismo administrativo de origen constitucional.

<sup>82</sup> Disponible en la página web institucional [www.escuelajudicialcam.gob.ar](http://www.escuelajudicialcam.gob.ar)

<sup>83</sup> Disponible en la página web institucional [www.escuelajudicialcam.gob.ar](http://www.escuelajudicialcam.gob.ar)

Buscaba no sólo dar identidad a un conjunto de saberes, sino también sentar las bases sobre los procesos en los que se podría afincar el futuro de sus líneas de estudio de esa disciplina.

A partir de esta formulación chomskiana, se empezó a generalizar el empleo del término competencias aplicado a diversos ámbitos o campos, como por ejemplo: competencia ideológica, competencia comunicativa, competencia enciclopédica, competencia discursiva.

Sus significados etimológicos han clarificado el tránsito del concepto de competencias del campo de la lingüística al laboral, para posteriormente adquirir significado en la atribución de pautas de desempeño en un sujeto, como capacidad para resolver algún problema.

El término competencias supone entonces la combinación de tres elementos: *a)* una información, *b)* el desarrollo de una habilidad, *c)* ambos puestos en acción en una situación inédita.

Los términos “aptitudes” y “habilidades” se encuentran de tal manera relacionados de modo inescindible con el de competencias.

La mejor manera de observar una competencia es en la combinación de los tres aspectos señalados.

Si bien el primero da cuenta de diversas disposiciones de cada individuo, el segundo remite a la pericia que ha desarrollado a partir de tales disposiciones.

Ello ha llevado a Agut y Graut (2001) a precisar dos tipos de competencias: las competencias umbral y las diferenciadoras.

Se reconoce que las primeras reflejan los conocimientos y habilidades mínimas o básicas que una persona necesita para desempeñar un puesto, mientras que las competencias diferenciadoras distinguen a quienes pueden realizar un desempeño superior y a quienes tienen un término medio.

Todo esto supone en definitiva que toda competencia requiere del dominio de una información específica, al mismo tiempo que reclama el desarrollo de una habilidad o una serie de habilidades derivadas de los procesos de información, pero es en una situación problema, esto es, en una situación real inédita, donde la competencia se puede generar.

La novedad pedagógica radica entonces en una puntualización minuciosa de los aspectos en los cuales se debe concentrar “el entrenamiento” o “la enseñanza”.

El Programa de la Escuela Judicial CAM, en su trayecto de formación básica se integra con módulos y seminarios multidisciplinares divididos en 3 ejes, con una carga horaria de 240 horas, y en su trayecto especializado electivo tiene un entrenamiento por fuera de 60 horas y tres cursos especializados de 20 horas cada uno, completando así una carga horaria total de 360 horas.

Esta gráfica nos permite ver este diseño curricular con sus dos tramos de formación:

## PROGRAMA EN FORMACIÓN EN COMPETENCIAS PARA LA MAGISTRATURA

| FUNCIÓN JUDICIAL                                                                                                  | DIRECCIÓN, ORGANIZACIÓN GESTIÓN Y EVALUACIÓN DE LA UNIDAD JUDICIAL                                                   | ACTUALIZACIÓN EN DERECHO                                                                                                                     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ética Y Responsabilidad Judicial<br><i>Rodolfo Vigo / Pablo Yurman<br/>Nicolás Zavadivker / Carolina De Mitri</i> | Organización Institucional del Poder Judicial<br><i>Eugenia Díaz Cafferata / Sergio Díaz Ricci</i>                   | Derechos Humanos<br><i>Victor Abramovich / Diego Morales</i>                                                                                 |
| Argumentación y Redacción Judicial<br><i>Adriana Corda / Carolina De Mitri</i>                                    | El Factor Humano en la Organización de la Unidad Judicial<br><i>Juan Pablo Marcet</i>                                | Control de Constitucionalidad y Convencionalidad<br><i>Victor Bazán / Oscar Flores</i>                                                       |
| Reingeniería para Agilizar los Procesos Judiciales<br><i>Alberto Binder / Juan Pablo Marcet</i>                   | ¿Cómo manejar el Stress en la Función Judicial<br><i>Susana Barrionuevo / Ilda Tortorici / Alfredo Ortiz Arzelán</i> | ¿Cómo administrar Justicia desde una Perspectiva de Género?<br><i>Dora Barrancos / Marisa Herrera</i>                                        |
| Justicia y Medios de Comunicación<br><i>Abel Fleming / Kevin Lehmann / Álvaro Aurane</i>                          | ¿Cómo desarrollar una Audiencia Exitosa? Psicología del Testimonio<br><i>Alfredo Espindola / Guillermo Anachuri</i>  | Aprovechamiento y Utilización de las Pericias Judiciales<br><i>María José Gamber - Cristina Dalves<br/>Daniel Corach - Graciela Gonzalez</i> |
| <b>TRAYECTO DE FORMACIÓN ESPECIALIZADA POR FUEROS</b>                                                             |                                                                                                                      |                                                                                                                                              |
| <b>Entrenamiento por Fuegos</b>                                                                                   |                                                                                                                      | <b>Cursos de Formación Especializada</b>                                                                                                     |

Las siguientes gráficas muestran los diseños de los entrenamientos electivos por fueros y la oferta para el año académico 2019 de los cursos de trayecto especializado electivos que ofrece la Escuela Judicial CAM de Tucumán a sus alumnos.

### Trayecto Especializado – Entrenamiento por Fuero



### Cursos de Formación Especializada – Oferta Cohorte 2015

|                                                                                 |                                                                           |                                                               |                                                                     |
|---------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| (T.E. 1)<br>Poder Judicial y violaciones estructurales al principio de igualdad | (T.E. 2)<br>Gestión de Crisis en el Poder Judicial                        | (T.E. 3)<br>Amparo                                            | (T.E. 4)<br>Derechos de los Pueblos Indígenas                       |
| (T.E. 5)<br>Políticas de acceso a la Justicia                                   | (T.E. 6)<br>Razonamiento judicial y calidad argumentativa de la sentencia | (T.E. 7)<br>Litigio estratégico y Derechos Humanos            | (T.E. 8)<br>Actualización jurisprudencial en Derecho del Consumidor |
| (T.E. 9)<br>Actualización jurisprudencial de Daños                              | (T.E. 10)<br>Actualización jurisprudencial de Derecho Ambiental           | (T.E. 11)<br>Métodos alternativos de resolución de conflictos | (T.E. 14)<br>Estrategias Procesales para la Defensa Penal           |
| (T.E. 16)<br>Gestión de las vías recursivas en el Proceso Civil                 | (T.E. 17)<br>Política Criminal                                            | (T.E. 18)<br>Actualización Jurisprudencial de Derecho Laboral | (T.E. 20)<br>Pasantía - Proyecto Amaicha                            |

### Cursos de Formación Especializada – Oferta ciclo lectivo 2019

| N° | TRAYECTO ESPECIALIZADO                                              | ELA<br>ONE<br>CUA |
|----|---------------------------------------------------------------------|-------------------|
| 1  | PODER JUDICIAL Y VIOLACIONES ESTRUCTURALES AL PRINCIPIO DE IGUALDAD |                   |
| 2  | GESTIÓN DE CRISIS EN EL PODER JUDICIAL                              | ELA<br>ONE<br>CUA |
| 3  | AMPARO: SUS FRONTERAS Y MODULACIONES PROCESALES                     |                   |
| 4  | DERECHO DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS                                    | ELA<br>ONE<br>CUA |
| 5  | POLÍTICA DE ACCESO A LA JUSTICIA                                    |                   |
| 6  | RAZONAMIENTO Y CALIDAD ARGUMENTATIVA DE LA SENTENCIA                | ELA<br>ONE<br>CUA |
| 7  | LITIGIO ESTRATÉGICO Y DERECHO HUMANOS                               | ELA<br>ONE<br>CUA |
| 8  | ACTUALIZACIÓN JURISPRUDENCIAL EN DERECHO DEL CONSUMIDOR             |                   |
| 9  | RESPONSABILIDAD CIVIL EN EL CÓDIGO CIVIL Y COMERCIAL                | ELA<br>ONE<br>CUA |
| 10 | ACTUALIZACIÓN JURISPRUDENCIAL EN DERECHO AMBIENTAL                  |                   |
| 11 | MÉTODOS ALTERNATIVOS DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS                    | ELA<br>ONE<br>CUA |
| 12 | DECISIONES JUDICIALES EN PROCESOS COMPLEJOS                         |                   |

ESCUELA JUDICIAL

ESCUELA JUDICIAL

ESCUELA JUDICIAL

ESCUELA



| N° | TRAYECTO ESPECIALIZADO                                 | ELA<br>ONE<br>ICUI |
|----|--------------------------------------------------------|--------------------|
| 13 | DESC: ESTÁNDARES, INDICADORES Y POLÍTICAS PÚBLICAS     |                    |
| 14 | ESTRATEGIAS DE LITIGIO PARA LA DEFENSA PENAL           | ELA<br>ONE<br>ICUI |
| 15 | RÉGIMEN PENAL JUVENIL                                  |                    |
| 16 | GESTIÓN DE LAS VÍAS RECURSIVAS EN EL PROCESO CIVIL     | ELA<br>ONE<br>ICUI |
| 17 | POLÍTICA CRIMINAL                                      |                    |
| 18 | ACTUALIZACIÓN JURISPRUDENCIAL EN DERECHO LABORAL       | ELA<br>ONE<br>ICUI |
| 19 | ACTUALIZACIÓN EN JURISPRUDENCIAL EN DERECHO SOCIETARIO | ELA<br>ONE<br>ICUI |
| 20 | ACTUALIZACIÓN EN DERECHO DE FAMILIA                    |                    |
| 21 | ACTUALIZACIÓN JURISPRUDENCIAL EN DERECHO TRIBUTARIO    | ELA<br>ONE<br>ICUI |
| 22 | COMUNICACIÓN ESTRATÉGICA PARA LA OFICINA JUDICIAL      |                    |
| 23 | NUEVAS TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN CRIMINAL              | ELA<br>ONE<br>ICUI |
| 24 | DERECHO A LA SALUD Y LITIGIO SANITARIO                 |                    |

Los diseños curriculares de formación en competencias han generado profundos debates.

Díaz Barriga (2006) postula la existencia de dos alternativas en la construcción de planes de estudios basados en el enfoque de competencias desde la perspectiva de la formación profesional.

De un lado una que denomina *de enfoque integral* por competencias en donde lo que se busca es aplicar conocimiento en la resolución de problemas hasta sus últimas consecuencias -para lo cual se acude a múltiples clasificaciones de competencias: generales o clave, derivadas, secundarias o particulares-; y del otro la que denomina *mixta* porque, reconociendo que hay momentos del aprendizaje de una disciplina que tienen la función de promover una formación en el sujeto para posibilitar los procesos de comprensión y explicación de los fenómenos que no necesariamente se debe juzgar por la empleabilidad directa del contenido aprendido, adopta el enfoque de competencias vinculado a otras perspectivas, particularmente con la delimitación de contenidos.

Una conclusión importante de este trabajo es que el diseño curricular de la Escuela Judicial CAM de Tucumán adoptó esta alternativa mixta.

Ello así porque en el Programa de la Escuela Judicial es posible identificar a partir de un *mapa* aquellas competencias complejas que pueden caracterizar el grado de conocimiento experto que pueden mantener en su vida profesional los aspirantes a magistrados.

Del mismo modo porque es un supuesto indispensable de esta propuesta la reconstrucción en contenidos escolares de un *contexto de gran intensidad* que proviene

de la realidad, en este caso específico la organización del Poder Judicial de Tucumán, con su actualidad y legado histórico descrito en los capítulos anteriores.

Una de las aportaciones más relevante de este diseño –que como vimos comparte características con propuestas muy diversas como el movimiento escuela activa, las formulaciones del aprendizaje situado, basado en problemas, en situaciones auténticas– es que *promueve la movilización de la información en el proceso de aprendizaje*.

En este enfoque mixto coexiste un programa de formación en competencias con otros diseños curriculares, fundamentalmente aquellos que enfatizan sobre la gestión de los contenidos y las destrezas en el hacer; sobre la hipótesis de que para realizar aprendizajes complejos se requiere previamente haber adquirido aprendizajes más simples.

Esto permite incorporar la perspectiva de una formación en competencias, respetando un proceso de aprendizaje básico, centrado en el conocimiento de diversas disciplinas que posteriormente permitirán la integración de la información en varias sub-competencias y competencias profesionales.

Vistas de esta manera, las competencias responden a una etapa de integración de la información a partir de problemas que provienen de la realidad de su entorno laboral y de la práctica profesional.

Esto permite sostener una visión curricular que organiza la formación profesional en dos tramos: uno de formación básica centrado en la adquisición de los conocimientos que derivan de las disciplinas y otro de formación aplicada, centrado en la vinculación de los conocimientos y habilidades adquiridas a problemas profesionales reales.

La Escuela Judicial CAM de Tucumán ha diseñado así lo que puede denominarse –siguiendo otra vez a Díaz Barriga– un *plan de estudio de vinculación*, una trama de integración y articulación de competencias con otras perspectivas educativas, tales como: aprendizaje situado, aprendizaje basado en problemas, tareas auténticas, aprendizaje colaborativo.

En el diseño formal de su currículum conforma así un plan de estudios flexible para aspirantes a magistrados.

Combina en su diseño varias competencias transversales, desde la convicción de que en la vida profesional un sujeto no utiliza los conocimientos de una disciplina de manera aislada, de que los problemas que tiene que resolver reclaman la conjunción de saberes y habilidades procedentes de diversos campos de conocimiento.

De esta manera, los enfoques interpluri-multidisciplinarios constituyen una manera anterior para reconocer el desarrollo de estas competencias.

Estas competencias transversales se encuentran dentro de los trayectos básicos y especializados y en el entrenamiento por fuera del Programa de la Escuela Judicial.

Las mismas pueden ser de dos tipos: aquellas más vinculadas con el ámbito de desempeño profesional –lo que en otros términos podría denominarse una habilidad profesional donde convergen los conocimientos y habilidades que un magistrado requiere para atender diversas situaciones en su ámbito específico–; y la segunda vinculada con el desarrollo de ciertas actitudes que se encuentran basadas en conocimientos.

En las gráficas de su Programa pueden definirse a los módulos de formación de argumentación y redacción judicial, reingeniería para agilizar procesos judiciales y control de constitucionalidad y convencionalidad como propios del primer tipo.

Mientras que el desarrollo de una perspectiva de género, una perspectiva ambiental, una formación en derechos humanos, de ética judicial en democracia se articula con las competencias transversales del segundo tipo.

Así, la perspectiva del aprendizaje basado en la resolución de problemas o los modelos que se reconocen articulados como enseñanza situada constituyen una expresión específica de tales acciones.

Las competencias pensadas en el Programa son, en consecuencia, el resultado no sólo del manejo de la información y del desarrollo de habilidades específicas, sino que requieren de igual forma el desarrollo de una actitud, de una valoración que incorpora un elemento diferente en esta perspectiva.

De tal suerte, el programa de formación postula contenidos inherentes a los cuatro campos prioritarios definidos por Alicia De Alba (1998): formación teórica/epistemológica, formación crítica/social, incorporación de avances científicos/tecnológicos e incorporación de elementos centrales de las prácticas profesionales.

La Escuela Judicial CAM de Tucumán va a generar de esta forma un currículo que en su construcción histórica recoge el legado de las Academias de Jurisprudencia y de las tendencias de la década del '70 y en su diseño –distinto de la formación del grado universitario en Derecho- desarrolla un plan de estudios de vinculación que integra en un modelo mixto un programa que competencias transversales con otros modelos y perspectivas educativas.

Fernando Ganami

#### Bibliografía:

- Abdala, C (2007), *Currículum y enseñanza: claroscuros de la formación universitaria*, Encuentro Grupo Editor, Córdoba.
- Agut, S. y R. Grau (2001), *Una aproximación psicosocial al estudio de las competencias*, en Proyecto Social, núm. 9.
- Alba, A De (1998), *Curriculum, crisis, mitos y perspectivas*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Altamirano, Carlos (Director), 2008, *Historia de los intelectuales en América Latina*, Katz editores, Buenos Aires.
- Amadori, A (2018), *Reseña* en Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana “Dr. Emilio Ravignani”, Tercera serie, núm. 48, primer semestre de 2018.
- Andrés Santos, F.A,(2005) *Derecho Romano y Axiología política republicana*, en Bertomeu, M.J., Domenech A., De Francisco, A (comp), *Republicanismo y Democracia*, Miño y Dávila.
- Barrientos Grandon, J., (1993), *La cultura jurídica en la Nueva España*, Instituto de Investigaciones Jurídicas, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Beccaría, C (1955), *De los delitos y de las penas*, Texto según edición crítica bilingüe publicada por Francisco P. Laplaza, Buenos Aires, pág. 173.
- Berstein, B. (1988), *Clases, códigos y control. Hacia una teoría de las Transmisiones educativas*, Akal, Madrid.
- Binder, A. y González, L., (2018), *Gobierno judicial. Independencia y fortalecimiento del Poder Judicial en América Latina*, Centro de Estudios de Justicia de las Américas, CEJA, Santiago de Chile.
- Böhmer, M., (2005), *Metas comunes: la enseñanza y la construcción del derecho en la Argentina*, online en: <http://www.sistemasjudiciales.org/content/jud/archivos/notaarchivo/432.pdf>,
- Bolívar, A (2008), *Didáctica y Currículum: de la modernidad a la posmodernidad*, Málaga (España), Aljibe.

- Bourdieu, P (2003), *Los juristas, guardianes de la hipocresía colectiva*, en Revista Jueces para la Democracia, N° 47, Madrid, España.
- Candiotti, M., (2009), *Revolución y Derecho, la formación jurisprudencial en los primeros años de la Universidad de Buenos Aires (1821-1829)* en Barrera, D (compilador), Justicias y fronteras, Estudios sobre la historia de la justicia en el Río de la Plata. Siglos XVI-XIX, Ediciones de la Universidad de Murcia, España.
- Caroni, P (1996), *Lecciones catalanas sobre la historia de la codificación*, Marcial Pons, Madrid.
- Chiaramonte, J. (2007), *Ciudades, provincias, estados: Orígenes de la Nación Argentina (1800-1846)*, Emecé editores, Buenos Aires.
- Clavero, S. (1979), *La idea del código en la ilustración jurídica*, en Revista Historia. Instituciones. Documentos, N° 6, pág. 49-88, España.
- Clavero, S. (1989), *Codificación y constitución: paradigmas de un binomio*, en Revista Quaderni Fiorentini per la storia del pensiero giuridico moderno, pág. 79-145, Giuffrè Editores, Milán, Italia.
- Corva, M., (2009), *Íntegros y competentes: los magistrados de la Provincia de Buenos Aires en la segunda mitad del siglo XIX*, en Barrera, D (compilador), Justicias y fronteras, Estudios sobre la historia de la justicia en el Río de la Plata. Siglos XVI-XIX, Ediciones de la Universidad de Murcia, España.
- Cossio, C., (1947), *La función social de las escuelas de abogacía*, 3° edición, Buenos Aires, Facultad de Derecho Universidad de Buenos Aires.
- Díaz Barriga, Á. (2003). *Currículo. Tensiones conceptuales y prácticas*, en Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5 (2). Consultado el día de mes de año en: <http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>
- Díaz Barriga, A, (2006), *El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?* en Perfiles Educativos, vol. XXVIII, núm. 111, enero-marzo, 2006, pp. 7-36, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Distrito Federal, México.
- Fasano, J.P., (2009), *Entre leyes y juristas. Textos didácticos y saberes jurídicos en la enseñanza de derecho criminal en Buenos Aires, 1820-1880*, en Avances del Censor, Año VI, n° 6, Buenos Aires.
- Feeney, S, (2007), *La emergencia de los estudios sobre el currículo en la Argentina*, en Camilloni, A, El saber didáctico, Paidós, Buenos Aires-Barcelona, México.
- Filangieri, C (1813), *Reflexiones políticas sobre la ley de Fernando IV, Rey de las Dos Sicilias, que tiene por objeto la reforma de la administración de justicia*, incluida en Ciencia de la legislación, t. IV, Madrid.
- Ganami, H., (2015), *El diseño constitucional de los Consejos de la Magistratura en la República Argentina: hacia la determinación de indicadores de evaluación del impacto funcional de los Consejos de la Magistratura*, en 30 Años de Democracia: la implementación de los Consejos de la Magistratura en Argentina, Editorial Jusbaire, Buenos Aires.
- García Laguarda, J. y González, M., (1982), *Significado y proyección hispanoamericana de la obra de José María Álvarez*, estudio preliminar de la edición de la obra Instituciones de derecho real de Castilla y de Indias, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- García Villegas, M., (2003), *Apuntes sobre codificación y costumbre en la Historia del Derecho Colombiano*, Revista Precedente, Bogotá, Colombia.
- Gimeno Sacristán, J. (1988), *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Editorial Morata, Madrid.

- Góngora, M, (1951), *El Estado en el Derecho indiano. Época de fundación (1492–1570)*, Universidad de Chile – Instituto de Investigaciones Histórico-culturales, Santiago de Chile.
- González, L y Cooper, J, (2017), *Capacitación judicial en América Latina: un estudio sobre las prácticas de las Escuelas Judiciales*, Centro de Estudios de Justicia de las Américas, CEJA, Santiago de Chile.
- Grossi, P, (1991), *Discurso Doctor Honoris Causa* Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra, España.
- Hampe Martínez, T, (2008), *Los abogados de Lima colonial. Una perspectiva cultural y social de la profesión legal*, en Homenaje a Alberto de la Hera. José Luis Soberanes Fernández y Rosa María Martínez de Codes (coords.), México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hobsbawm, E y Ranger, T, (2002), *La invención de la tradición*, Editorial Crítica, Barcelona, España.
- Kagan, R, (1978), *Pleitos y poder real. La Chancillería de Valladolid (1500- 1700)*, Cuadernos de Investigación Histórica, 2, Madrid.
- Levaggi, A, (2014), *Bicentenario de la creación de la Academia Teórico-Práctica de Jurisprudencia de Buenos Aires*, en Academia, Revista sobre enseñanza del derecho, Año 12, Número 24, Buenos Aires.
- Levaggi, A, (2014), *Juan Bautista Alberdi y el plan de estudios de derecho*, Facultad de Derecho, UBA, Buenos Aires.
- Levene, R, (1952), *Historia del Derecho Argentino*, Kraft Editores, Buenos Aires.
- Litwin, E. (2008), *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Editorial Paidós, Buenos Aires.
- Malagón Barcelo, J. (1959), *La literatura jurídica española del Siglo de Oro en la Nueva España*, Notas para su estudio, Instituto Bibliográfico Mexicano, México.
- Maravall, J.A. (1984), *Estudios de Historia del Pensamiento Español*. Serie segunda. La época del Renacimiento, Madrid.
- Mariluz Urquijo, J.M., (1955-56), *Una academia de derecho indiano bajo Carlos III*, en Revista del Instituto de Historia del Derecho, núm. 7, Buenos Aires.
- Myers, J, (2008), *El letrado patriota: los hombres de letras hispanoamericanos en la encrucijada del colapso del imperio español en América*, Altamirano, Carlos (Director), 2008, Historia de los intelectuales en América Latina, Katz editores, Buenos Aires.
- Nagles, J. y Calderón López, J, (2016) *Currículo: en búsqueda de precisiones conceptuales*, Revista de Educación & Pensamiento
- Osorio Villegas, M (2017), *El currículo: Perspectivas para acercarnos a su comprensión; Zona próxima*, Revista del Instituto de Estudios en Educación y del Instituto de Idiomas Universidad del Norte n° 26, enero-junio, 2017 <http://dx.doi.org/10.14482/zp.26.10205>.
- Pérez Perdomo, R, (2004), *Los abogados en América Latina: una introducción histórica*, Universidad Externado de Colombia, Bogotá.
- Pérez Perdomo, R, (2018), *Educación Jurídica, Abogados y Globalización en América Latina*, Revista Sistemas Judiciales n° 9 [https://sistemasjudiciales.org/wp-content/uploads/2018/08/temacentral\\_rpperdomo.pdf](https://sistemasjudiciales.org/wp-content/uploads/2018/08/temacentral_rpperdomo.pdf)
- Rabinovich-Berkman, R, (2016), *Historia del Derecho, una máquina jurídica del tiempo*, Editorial Porrúa, México, pág. 173
- Rinke, S., (2012), *Procesos revolucionarios, élites criollas e identidades atlánticas en la época de la Independencia*, en Sánchez Cuervo y Velasco Gómez (coords.), Filosofía política de las independencias latinoamericanas, Siglo XXI editores, Madrid

- Rodríguez Diéguez, J. (1985), *Curriculum, acto didáctico y teoría del texto*, Madrid, España, Anaya.
- Skinner, Q (1993), *Los fundamentos del pensamiento político moderno, I. El Renacimiento*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Tarello, G. (2002), *Cultura jurídica y política del Derecho*, Editorial Comares, Granada, España.
- Tau Anzoátegui, V., (2016), *El jurista en el nuevo mundo. Pensamiento. Doctrina. Mentalidad*, Max Planck Institute for European Legal History, Volumen 7, Frankfurt, Alemania.
- Tau Anzoátegui, V., (2011), *El taller del jurista*, Universidad Carlos III de Madrid, España.
- Tau Anzoátegui, V (2008), *La codificación en la Argentina (1816-1870): mentalidad social e ideas jurídicas*, 2ª. ed., Librería Histórica Perrot, Buenos Aires.
- Ternavasio, M (2007), *Gobernar la revolución. Poderes en disputa en el Río de la Plata, 1810-1816*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- Tigar, M y Levy, M., (1981), *El derecho y el ascenso del capitalismo*, Siglo XXI Editores, México.
- Tío Vallejo, G., (2007), *Jueces, justicia y gobierno en Tucumán en la década del 20*. XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia, Departamento de Historia, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán, Tucumán.
- Varela, L.B., (2018), *Memoria de los libros que son necesarios para pasar' Lecturas del jurista en el siglo XVI ibérico*, Universidad Autónoma de Madrid ID: <https://orcid.org/00000-0002-7385-2111> CIAN-Revista de Historia de las Universidades, 21/2 (2018), 227-267 - DOI: <https://doi.org/10.20318/cian.2018.4476> ISSN: 1988-8503 - [www.uc3m.es/cian](http://www.uc3m.es/cian).
- Zorraquín Becú, R (1981), *La organización Judicial Argentina en el período Hispánico*, Ed. Perrot, Buenos Aires.