

Las enseñanzas y desafíos de hacerse caballeros*

LANI GUINIER**

Son muchas las enseñanzas que podemos extraer de las estudiantes de derecho que encuentran en la facultad un clima de aprendizaje hostil. Hombres y mujeres, estudiantes de derecho y abogados, pueden aprender algo del estudio que Michelle Fine, Jane Balin y yo llevamos a cabo en la Facultad de Derecho de la Universidad de Pensilvania.¹ Esas enseñanzas encierran además un desafío para los educandos y educadores de derecho: ¿podemos usar las experiencias negativas de algunas estudiantes de la carrera para iniciar cambios fundamentales en la enseñanza del derecho en general?

Nuestro estudio acerca del desempeño académico y la calidad de vida de las mujeres en esta Facultad revela muchas fallas institucionales que en realidad nos afectan a todos. Muchos de los problemas que identificamos reflejan deficiencias generadas por un enfoque pedagógico que juzga a todos con la misma vara y por consiguiente considera que el estilo adversarial debe ser el patrón dominante para el buen ejercicio de la abogacía. Estos problemas, que sugieren defectos en la actividad educativa, se detectaron porque convergían en torno a un grupo específico. La experiencia de las mujeres en la Facultad de Derecho, en otras palabras, no se circunscribe necesariamente al género en sí. No todas las mujeres perciben la atmósfera de la Facultad de Derecho como un ambiente hostil. Sin embargo, algunos hombres sí lo perciben. El género puede ocultar elecciones burocráticas e inercia organizacional que afectan adversamente la experiencia educativa de muchos estudiantes de derecho. No sólo está en juego cómo educamos a las mujeres. Debemos revisar cómo seleccionamos para el ingreso, entrenamos y adaptamos culturalmente a todos los abogados a las demandas de una profesión cambiante.

El impulso inicial para esta profunda crítica de la enseñanza del derecho proviene, en parte, de mi propio paso por la Facultad de Derecho. Para poner el

* Publicado originariamente por *New York University Review of Law and Social Change* 1998. La autora tiene los derechos de *Copyright*. Traducción y reproducción autorizadas por ella. Traducción de Mariana Campos.

** Profesora de Derecho, Universidad de Harvard. Este ensayo es adaptación de una conferencia dictada en la Facultad de Derecho de la Universidad de Nueva York el 3 de abril de 1997. Expreso mi gratitud y reconocimiento a la incansable e innovadora asistencia de investigación y el apoyo editorial de Lisa Otterbein, M. A., Ed. M., Teachers College, Universidad de Columbia.

¹ Véase GUINIER, Lani, Michelle FINE y Jane BALIN, con Ann BARTOW y Deborah LEE STACHEL, *Becoming Gentlemen: Women's Experiences at One Ivy League Law School*, *University of Pennsylvania Law Review*, nro. 143, 1994, pág. 2 (en adelante GUINIER).

tema en contexto, quisiera compartir un pasaje de *Becoming Gentlemen*,² en el que reflexiono acerca de mi experiencia:

En 1984 regresé a la Facultad de Derecho de Yale para participar en un panel, formado en su mayoría por alumnos negros, en conmemoración de los treinta años del fallo *Brown vs. Board of Education*. El panel estaba auspiciado por los estudiantes de derecho negros, ansiosos por escuchar las voces de quienes habían pasado por allí antes que ellos. Cada uno de los panelistas tenía diez minutos para hablar en un salón adornado con los tradicionales gigantescos retratos de hombres blancos. Era la misma aula en la que, diez años atrás, había asistido a las clases de "Tipos Corporativos 1" ("Sociedades") frente a un profesor blanco que se dirigía hacia todos nosotros, varones y mujeres, como "caballeros".

Todas las mañanas, diez minutos después de comenzada la hora, este profesor entraba al aula y nos saludaba: "Buenos días, caballeros". Nos explicó este rito el primer día. Llevaba muchos años enseñando; era un animal de costumbres. Reconocía de buen grado la presencia de las pocas "damas" que estudiaban en esa época, pero nos advertía a quienes habíamos nacido en el otro género que no debíamos sentirnos excluidas por su saludo. Nosotras también, en su mente, éramos "caballeros".

Desde su punto de vista, éste era un término asexual, reservado a quienes compartían cierta visión civilizada del mundo y exhibían una misma conducta civilizada. Si bien el término se refería principalmente a los hombres y, en particular, a hombres bien educados; hacía referencia a "hombres" que no tenían raza ni género. Si aún no éramos parte de ese grupo, con seguridad la Facultad de Derecho nos enseñaría cómo llegar a ser uno de ellos. Esta enseñanza constituía la esencia de hacerse profesional. En su opinión, el saludo era un título de honor. Evocaba los valores tradicionales de la enseñanza del derecho, formadora de abogados que ponen distancia emocional, son neutrales y no se involucran con el problema que deben resolver, ni con los intereses de sus clientes. Se anticipaba a la idea, si bien no a la realidad, de que todos llegaríamos a ser caballeros.

Ahora, sentada detrás de la tarima en esa aula tan familiar, preparada para dirigirme a una audiencia formada por personas de diferentes géneros y razas, sentía el peso de la presencia de esos severos retratos. Ése, para mí, no era todavía un lugar seguro.

Sin embargo, todos los varones del panel nos recordaron cuán a gusto se sentían de retornar a su "hogar", revelando tiernas historias sobre sus tres años en la Facultad de Derecho. Abundaban las anécdotas de sus tiempos de estudiantes, en su mayoría, graciosas y autoindulgentes. Los tres hombres negros probablemente tampoco se hayan sentido seguros, pero cada uno introdujo su charla con recuerdos,

² El siguiente bosquejo autobiográfico está tomado de GUINIER, Lani, Michelle FINE y Jane BALIN, *Becoming Gentlemen: Women, Law School, and Institutional Change*, 1997, págs. 85-86. Una versión anterior de este trabajo se publicó bajo el título "Of Gentlemen and Role Models", en *Berkeley Women's Law Journal*, 1991.

cortos aunque entrañables, sobre su paso por la Facultad de Derecho. Entre estos hombres negros, hasta el que era tenido por radical evidenció nostalgia al narrar sus vivencias personales, orgulloso de relatar hasta el detalle sus aventuras como el "rebelde" de la facultad.

Me llegó el turno y no me vino a la memoria ningún recuerdo reconfortante. No tenía anécdotas acerca de la profunda sensación de alienación y soledad, o sobre los nudos que se me formaban en la garganta cada vez que abría la boca. Para una mujer negra, incluso después de diez años de ejercer con devoción la profesión de abogada defensora de los derechos humanos, no había nada que evocar. Me apresuré en cambio a recitar unos comentarios formales, intentando con todas mis fuerzas escuchar mi voz en un aula en el que esos retratos parecían hablar más fuerte que yo. Hablé pausada, cuidadosamente, y nunca admití, excepto por mi presencia en la tarima, que ya había estado en esa facultad o en esa aula. Convoqué toda la autoridad que podía para que se oyera mi voz por encima de los sonidos del silencio que emanaban de esas imágenes gigantes colgadas en la pared y de mi propia memoria imborrable de desaparecer sigilosamente cada mañana para convertirme en uno de los caballeros de "Tipos Corporativos 1".

Como estudiante de derecho, acepté mi propio silenciamiento. Sólo más tarde vi las conexiones entre mi experiencia y un fenómeno más extendido. Con el tiempo, por ejemplo, observé también que los problemas asociados con las mujeres y la enseñanza del derecho podían estar enmascarando una crisis más profunda de la enseñanza jurídica contemporánea. Es así como este ensayo tiene dos puntos importantes de referencia. En primer lugar, la voz de las mujeres cuya alienación alertó en principio a otros investigadores acerca de la existencia de un problema. En segundo lugar, muchos de los problemas que identificamos a partir de allí no se circunscriben a las mujeres, sino que alcanzan también al modelo de abogado impulsado por ciertos aspectos de la educación jurídica contemporánea.

La comprensión de estas implicancias más amplias surgió en enero de 1990, cuando Ann Bartow, por ese entonces alumna de tercer año de la Facultad de Derecho de la Universidad de Pensilvania me pidió que supervisara un proyecto de estudio independiente. Quería filmar un video en el que se revirtieran los roles de los profesores y alumnos en cuanto al género. Ann había visto una parodia similar grabada con estudiantes de medicina, en la que los profesores y los estudiantes que más se hacían oír en clase eran las mujeres. Esta grabación de una facultad de medicina, titulada *Turning Around (Dándose vuelta)*, consiste de varias viñetas en las que se invierten los papeles. En este video, el típico cuerpo estudiado era el de una mujer, y las enfermedades se basaban en función de lo que les pasaba a las mujeres cuando las sufrían. En una escena, un estudiante levanta la mano tentativamente para preguntar, "¿qué pasa cuando la enfermedad se desarrolla en un hombre?". La profesora gira sobre sus talones, lo mira fijo, y responde con desdén, "Usted es inteligente. Extrapole. Resuélvalo".

Aunque en aquel momento no estaba al tanto de las técnicas de filmación, la idea de Ann me intrigaba, y le sugerí que primero escribiera un borrador del guión. Al

revisarlo, me preocupó que las experiencias que Ann relataba no fueran representativas para los demás. La insté a que determinara si sus descripciones eran típicas. Elaboró una encuesta de setenta preguntas que colocó en las casillas de correo de todos los estudiantes inscriptos entonces en la Facultad de Derecho. Respondió más de la mitad. Estábamos encantadas con el nivel de respuesta obtenida, hasta que leímos lo que habían escrito.

La encuesta sugería que muchas mujeres -no todas, por cierto- se sentían alienadas. Por ejemplo, muchas de las encuestadas habían llegado a la Facultad llenas de confianza en sí mismas, un tercio de ellas querían dedicarse al Derecho de Interés Público; por el contrario, sólo el 8% de sus compañeros hombres de primer año planeaban ejercer en esa área.³ Sin embargo, tan sólo un diez por ciento de las estudiantes de tercer año y un cinco por ciento de los hombres en tercer año afirmaban tener expectativas aún de practicar el Derecho de Interés Público.⁴ Aparentemente algo pasaba entre el primer y el tercer año que afectaba sólo a las mujeres. Los hombres ingresaban a la Facultad con ciertas ambiciones individuales y seguían aferrados a ellas, mientras que las mujeres se matriculaban con aspiraciones a las cuales renunciaban con el transcurso del tiempo.

Detectamos también diferencias de género en los porcentajes de participación. En comparación con los hombres que respondieron nuestra encuesta, era significativamente más común en las estudiantes informar que "nunca" o "sólo ocasionalmente" formulaban preguntas o daban respuestas en clase. Más alarmante aún que la disparidad en el género, sin embargo, era el hecho de que sólo las mujeres de primer año expresaban disconformidad por su baja participación; las estudiantes de tercer año ya no se inmutaban por su virtualmente inalterable nivel de participación en clase.⁵

Pronto vimos que nuestros hallazgos tenían su correlato en otros estudios. Un estudio reciente sobre la enseñanza en ocho facultades de derecho en los Estados Unidos había determinado que los estudiantes varones hablaban proporcionalmente más que las mujeres en las clases a cargo de profesores varones, y que las disparidades por género se tornaban más evidentes en instituciones de elite independientemente del género del profesor a cargo del curso.⁶ Como lo comprobó Catherine Krupnick en su estudio entre los estudiantes de grado en las aulas de Harvard, los profesores

³ Véase GUINIER, op. cit. nota 1, pág. 46.

⁴ Ibid.

⁵ Ibid., págs. 44-45.

⁶ Véase MERTZ, Elizabeth, Wamucii NJOGU, y Susan GOODING, *What Difference Does Difference Make? The Challenge for Legal Education*, 1996, pág. 5 (manuscrito no publicado, en poder de la autora. Estudio de la enseñanza en las facultades de Derecho desde 1990, en el que los investigadores observaron las dinámicas de enseñanza en las aulas de diferentes universidades: dos facultades de "elite", una de "prestigio", dos bajo la categoría "regional" y una clase de una facultad nocturna; la recolección de datos se hizo grabando y codificando las interacciones del primer semestre completo de las clases de "Contratos". En seis de las ocho clases, los estudiantes varones hablaban con mayor frecuencia y por períodos de tiempo más extensos que las mujeres (ibid., pág. 47).

dejaban los debates del aula en manos de quienes tenían tiempos de respuesta más rápidos; aún cuando se trataba de una profesora, los hombres participaban más que las mujeres.⁷

Las mujeres que indicaron no participar en clase tampoco se sentían cómodas para iniciar una conversación con un docente después de clase; esperaban alguna señal de agrado por parte de él. Por el contrario, los hombres expresaban no dudar en dirigirse a un profesor.⁸ Esto se verificaba aunque el docente fuera hombre o mujer.⁹

La encuesta reveló otra disparidad en las cualidades que los alumnos dijeron admirar de un profesor universitario. Si bien tanto los hombres como las mujeres señalaban el "conocimiento de la materia" y el "entusiasmo por la docencia" como

- 7 Véase KRUPNICK, Catherine, *Women and Men in the Classroom: Inequality and Its Remedies*, en *On Teaching & Learning: J. of the Harv-Danforth Center*, nro. 1, 1985, pág. 18. (Se analizan observaciones grabadas en video, hechas a veinticuatro profesores: los estudiantes varones hablaban 2,5 veces más tiempo que las mujeres en la "circunstancia predominante del aula, es decir, aquella en la que el profesor y la mayoría de los estudiantes son varones"; la participación se "basaba en pensar rápido en lugar de pensar en profundidad o en algo representativo" y se polarizaba a favor de los más seguros al expresarse, que, por lo general, eran varones blancos).
- 8 La resistencia de las mujeres a acercarse a los profesores después de clase interpone una objeción contra el argumento de que requerir en frío la participación de los alumnos, disminuye la preeminencia de participación masculina voluntaria. Algunos colegas sugieren que la mejor manera de asegurarse de que todos tengan voz es tratarlos igualitariamente al llamar a cada estudiante para dar lugar a su intervención involuntaria. Sin embargo, es posible que este enfoque refuerce otro problema; y transmita como mensaje que es imposible lograr un ámbito de participación intelectual provocativa y estimulante -valorado por ciertas mujeres- a menos que se adopte una postura agresiva e intimidante. Puede que sin advertirlo, se provoque una retracción aún más marcada de las mujeres que esperan recibir algún signo de empatía o de bienvenida antes de acercarse siquiera a un profesor después de clase. Véase GUINIER, op. cit. nota 1, págs. 62-3 (que documenta la disconformidad de las mujeres dentro de las redes informales de la Facultad de Derecho de la Universidad de Pensilvania).
- 9 Tampoco se resuelve el problema aumentando el número de mujeres en las cátedras de las facultades de Derecho. Véase BERNSTEIN, Emily M., "Law School Women Question the Teaching", *New York Times*, 5 de junio de 1996, pág. 810 (expresa que "las profesoras que usan el método socrático pueden resultar tan intimidantes como los hombres"). Por otra parte, véase HIRSHMAN, Linda, "Men, Women, and Law School", *Chicago Tribune*, 22 de mayo de 1997, § 1, pág. 31 (donde se relacionan características comunes, como el fuerte compromiso de formar abogados que trabajen en interés público con el excelente desempeño de las mujeres en ciertas instituciones; en particular, las mujeres tuvieron una muy buena oportunidad de participar en publicaciones jurídicas en facultades nacionales de elite como Duke, Stanford, y NYU, donde el personal femenino en las cátedras superaba el 20%). Véase también WIGHTMAN, Linda, *Women in Legal Education: A Comparison of the Law School Performance and Law School Experiences of Women and Men*, 1996, pág. 100 (que busca una correlación entre las mujeres que hicieron un buen papel y los instructores con atributos positivos, entre ellos la simpatía, el interés por enseñar, y la preocupación acerca de los problemas de las minorías y quienes están en desventaja). El análisis de Wightman se basa en la información recabada por la base de datos operativa LSAC, que hace un seguimiento de los ingresantes a las facultades de Derecho que se postulan en universidades acreditadas por la ABA (American Bar Association), y en la información obtenida de facultades de derecho que participan del estudio *LSAC Bar Passage*, con un índice de respuesta general del 75% aportado por el cuerpo estudiantil de las facultades elegidas.

las dos primeras opciones, en la valoración de una tercera cualidad, los varones elegían "la expresión clara de sus ideas", mientras que un 93% de las mujeres especificaban "trata a sus estudiantes con respeto".¹⁰ Al revisar estos datos, les pedimos a los alumnos del seminario que explicaran esta diferencia; respondieron que los hombres ya se sienten respetados por lo que no estiman tanto esta cualidad.¹¹

Para medir el impacto de estas dinámicas de género tanto en las notas de las estudiantes como en sus actitudes, observamos el desempeño de 981 alumnos de la Universidad de Pensilvania en un período de tres años. Vimos que varones y mujeres ingresaban a la universidad con credenciales prácticamente idénticas: iguales resultados en los exámenes de *LSAT*, igual promedio e igual posición en el *ranking* de su camada.¹² Pero al final del primer año, los varones habían avanzado a las mejores posiciones de la camada, mientras que las mujeres se encontraban entre las últimas. En comparación, los estudiantes varones de primer año tenían tres veces más posibilidades de estar entre el 10% con mejor promedio, y durante el segundo y el tercer año tenían dos veces más posibilidades de estar en esa posición.¹³ Además, los varones tenían un 50% más de posibilidades de estar entre la mitad superior de la camada; diferencia que se mantenía durante los tres años de cursada.¹⁴

Para poner en perspectiva los datos de la encuesta y de desempeño académico, organizamos grupos focales en los que le preguntábamos informalmente a la gente sobre su experiencia en la Facultad de Derecho. Concluimos que la experiencia de las mujeres no se podía simplificar en una queja de que la carrera era muy difícil o muy dura. Ellas estaban expresando una crítica fundamental sobre la forma en la que quienes estábamos comprometidos con la enseñanza del Derecho llevábamos adelante nuestro trabajo. Estaban llamando la atención sobre un problema con la Facultad de Derecho en su carácter de institución de enseñanza que potencialmente afectaba a todos.¹⁵

Como explica mi colega, Susan Sturm, en su artículo "*From Gladiators to Problem-Solvers*", la enseñanza del derecho está moldeada según la idea de que los abogados son gladiadores.¹⁶ Para solucionar un problema legal, un conflicto o cualquier

10 Véase GUINIER, op. cit. nota 1, pág. 44.

11 *Ibid.*, nro. 89, pág. 131.

12 *Ibid.*, pág. 36.

13 *Ibid.*, pág. 131, nro. 89.

14 *Ibid.*, pág. 37.

15 Entrevista telefónica de Lisa Otterbein con Richard Sander, Catedrático de Derecho, UCLA (6 de junio de 1997) donde se comenta sobre un informe de próxima aparición, realizado con Kristine Knaplund. El informe compara las respuestas de la encuesta a los estudiantes, con su desempeño estimado y real sobre más de veinte facultades incluidas en el estudio nacional "1995-1996 National Study of Student Performance in the First Year of Law School" para determinar, entre otras hipótesis, si el mayor aislamiento experimentado por las mujeres en ciertas facultades de Derecho tiene su causa en factores identificables del clima institucional.

16 Véase STURM, Susan, "From Gladiators to Problem-Solvers: Connecting Conversations About Women, the Academy, and the Legal Profession", en *Duke J. Gender L. & Pol.*, nro. 4, 1997, pág. 121 (identifica el modelo dominante en la enseñanza del derecho y en el ejercicio de la profesión que "celebra el rigor analítico, la dureza y el pensamiento rápido").

controversia dentro de este modelo, se lucha hasta ganar. Así, la enseñanza del Derecho se basa en la idea de que los abogados son adversarios que deben entrenarse en ser rudos para ganar.¹⁷ Les va bien a los estudiantes que ven en la versión más agresiva del método socrático un juego o competencia en la que deben ganar peleando rápido y agresivamente.

Muchos varones nos contaron que ven la participación en el aula como un intercambio de retuques verbales. Se gana al silenciar al oponente o al ser el primero en levantar la mano, por lo que algunos estudiantes, sobre todo los hombres, levantan la mano para hacer preguntas sin tener organizadas sus ideas, tomando mucho "tiempo en el aire" mientras piensan en voz alta. Esto los dota de la importante habilidad de presentar sus ideas a una audiencia de forma tal de mantener su atención. Ser el primero en este ambiente, significa ganar. Veo esta prioridad de ser el primero cuando mi hijo de nueve años viene a casa y me cuenta: "Mami, fui el primero en terminar matemáticas hoy". A lo que respondo, "¡Qué bueno! Y ¿qué aprendiste en matemáticas? Terminaste el ejercicio, pero ¿qué aprendiste?".

Al ser primero, uno logra marcar los temas de la agenda. Veamos el caso de Theresa Gutiérrez.¹⁸ Pocas semanas después de su elección como primera mujer de origen hispano en el consejo escolar de un pequeño condado de Texas, la política para elegir temas en la agenda de las reuniones sufrió un cambio. La señora Gutiérrez cuestionó que bajo la Ley de Derecho al Voto su posición se veía debilitada; con esta nueva norma, ella no podía introducir un tema en la agenda a menos que lograra persuadir a otro representante de adoptar su postura antes de la reunión. Se le negaba la oportunidad de influir en el debate una vez reunido el consejo. La determinación de la agenda es un tema crítico no sólo en la escuela, sino también en política. Sin embargo, normas arbitrarias -tanto las que requieren de un segundo para poder incluir un tema a la agenda como las que recompensan a los alumnos que hablan primero sin alentarlos a articular una respuesta bien pensada- pueden distorsionar toda conversación posterior en detrimento de todos.

Muchas de las mujeres que respondieron el cuestionario de Ann Bartow, señalaban que les interesaba participar sólo cuando sus respuestas eran verdaderamente relevantes. No se preocupaban por ser las primeras en levantar la mano en clase; no querían hablar a menos que estuvieran seguras de poder contribuir en algo. Querían participar de un modo que ampliara o tuviera relación con lo que otros decían. Percibían el aula socrática no como una competencia, sino como una conversación para sintetizar información.

¹⁷ Ibid. (profundiza acerca de la frase "luchar para ganar" como la definición de un desempeño exitoso). Algunos malinterpretan la disección del caso como una lucha por la supremacía, no como un método de indagación; hasta el punto de que la técnica socrática de enseñanza impresiona a algunas mujeres como un combate ritualizado y por lo tanto suprime su iniciativa.

¹⁸ Véase *Rojas vs. Victoria Indep. Sch. Dist.*, 1988 U.S. Dist. LEXIS 11049 (S.D. Tex. 1988), confirmado por la Corte Suprema en 490 U.S. 1001 (1989).

En mi experiencia, este tipo de estudiantes aprenden escuchando primero a los demás estudiantes. Mientras escuchan, revisan sus apuntes antes de levantar la mano. Algunas tardan tanto tiempo en organizar lo que quieren decir, que cuando deciden participar, ya se cambió de tema. Así y todo, sus comentarios podrían contener ideas brillantes que ayudarían a todos los estudiantes a comprender mejor el material. Por ejemplo, el año pasado cuando visité la Facultad de Derecho de Harvard, una estudiante leyó un *haiku* que había escrito en respuesta a un problema que se había discutido toda la hora anterior. Su poema resumía con propiedad el extenso debate en clase. Pero esperó tanto para hablar que prácticamente ya era tarde. A veces es muy tarde. Cuando ocurre esto y se pasa a otro tema, muchas mujeres y sus ideas quedan atrás.

La escasa participación de las mujeres es problemática porque influye y modela su desempeño. Los estudiantes que se involucran en su aprendizaje, tienen más posibilidades de que les vaya bien. Además, esas mismas técnicas impulsadas en la clase socrática "talle único" se premian también mediante el método predominante de evaluación en la facultad, es decir, a través de un único ensayo redactado contra reloj a modo de examen al final del semestre. Conversando informalmente al respecto con otros profesores, hemos podido observar que muchas mujeres tienen un mejor rendimiento en exámenes domiciliarios y trabajos de investigación que les dan la oportunidad de pensar y reflexionar.¹⁹

Lo anterior nos sugiere que tanto la pedagogía empleada como los exámenes de tiempo limitado hacen hincapié en la rapidez al pensar y las estrategias para adivinar respuestas, es decir, en la capacidad de descubrir qué quiere leer la persona que formuló la pregunta en lugar de dar tiempo para reflexionar, investigar y sintetizar a fin de que el alumno pueda determinar cuál es la mejor respuesta a esa pregunta. El proceso para encontrar solución a los problemas es importante, pero cuando el objetivo propuesto consiste en lograr velocidad y terminar primero, se penaliza a quienes trabajan con cuidado sobre el problema antes de aventurar una respuesta. De este modo se explica que las estudiantes obtengan notas más bajas en las secciones de matemáticas de exámenes como el SAT y luego logren buenas notas en la universidad, o incluso mejores notas que los hombres que las habían superado en esos exámenes.²⁰

¹⁹ Pero compárese PEARLSTEIN, Deborah, *The Limits of Equal Access: Women and Grades at Harvard Law School*, (24 de mayo de 1997) (manuscrito inédito, en poder de la autora) La hipótesis de Pearlstein plantea que el estilo de escritura legal puede ser "masculino": impersonal, matemático, basado en las normas, de tono seguro (ibíd., pág. 79, cita a WIGHTMAN, nota 9, págs. 100, 113). Concluye que "las mujeres cuyo rendimiento era menor que el esperado sentían que todos los aspectos del programa de escritura [jurídica de primer año] eran más difíciles". Como señala Pearlstein, más que pensamiento matemático, el desempeño efectivo del abogado requiere de "la capacidad de pensar analógica y creativamente sobre cómo los hechos de ciertos casos se relacionan con los de otros". Véase PEARLSTEIN, pág. 82.

²⁰ Véase WAINER, Howard & STEINBERG, Linda S., "Sex Differences in Performance on the Mathematics Section of the Scholastic Aptitude Test: A Bidirectional Validity Study", en *Harv. Educ. Rev.*, nro. 62, 1992, pág. 323 (revela que las mujeres tenían en comparación notas más bajas en los resultados de la sección de matemáticas de nivel universitario en el examen SAT); BEAVER, William, "Is It Time to Replace the SAT?", en *Academe*, nro.

Además, el uso de un examen final comprensivo al terminar el semestre puede predisponer a ciertos alumnos a desconectarse del proceso de aprendizaje y a atiborrarse de información al final. Asimismo, la instigación o la pregunta hostil pueden hacer que ciertos estudiantes se preparen mejor durante el curso, pero en última instancia desalienta a otros a embarcarse en la empresa intelectual.²¹ Por estas razones, algunos autores instan a los profesores a emplear técnicas de devolución periódica, como tomar exámenes parciales a mitad del semestre y reforzar con frecuencia la participación.²²

Los defensores de la velocidad y las intervenciones agresivas se apoyan en ideas convencionales sobre la buena práctica del Derecho. Un argumento común es que las mujeres están en la Facultad para convertirse en abogadas: profesionales cuyo trabajo es lograr que sus clientes ganen dinero, y que no son necesariamente agradables, simpáticos o comprensivos. Un profesor de la Facultad de Derecho describió la peor versión del estereotipo del método socrático, como aprender a hacer preguntas desagradables. En general, la gente pregunta porque quiere saber la respuesta; a los abogados se los entrena para no preguntar, a menos que conozcan de antemano la respuesta. Se pregunta para poner en jaque a alguien; para demostrar lo poco que sabe esa persona; para extraer información del otro; y para usar a los demás como ejemplos de cierta política o sus implicancias. Tenemos la sensación de que la conversación sigue una agenda reservada. A menudo, mis estudiantes dicen "Bueno, creo que usted está apuntando a..." en lugar de "Pienso que...". Los

82, Mayo/Junio 1996, pág. 37 (reitera que el examen SAT continuamente subestima el desempeño académico de las mujeres). Véase también SEELYE, Katharine Q., "Group Seeks to Alter SAT's to Raise Girls' Scores", en *N.Y. Times*, 14 de marzo de 1997, pág. A25 (cita a Leslie R. Wolfe, Presidente del Center for Women Policy Studies, quien señaló que los distintos resultados obtenidos por los varones y las mujeres se deben a su forma de dar el examen y no a que las chicas asistan menos a los cursos de matemáticas: las mujeres tienden a solucionar cada uno de los problemas, mientras que los varones utilizan "trucos para rendir exámenes"; "juegan con el examen como en una máquina de pinball", y tienen su recompensa por seleccionar automáticamente respuestas ofrecidas de antemano en el formato de *multiple-choice*.)

21 Véase HARRINGTON, Mona, *Women Lawyers-Rewriting the Rules*, 1993, pág. 49 (asegura que el modo en que se usa el método socrático, puede minar la credibilidad de las mujeres y hacerlas callar). Lo impredecible genera ansiedad. Se sugiere a los profesores que avisen por adelantado a sus alumnos que serán llamados en clase, con el fin de aliviar su ansiedad. Véase THIEMANN, Sarah, "Beyond Guinier: A Critique of Legal Pedagogy", en *N.Y.U. Rev. L. & Soc. Change*, nro. 24, 1998, pág. 17 (defiende la adaptación del método socrático, permitiendo por ejemplo que los alumnos decidan no responder o llamar a un grupo para que los individuos no se sientan desbordados). Véase también WIGHTMAN, nota 9, págs. 58-59, 73 (que encuentra mayores diferencias de género en concepto académico propio que en cualquier otra área evaluada.) En particular, WIGHTMAN encontró una correlación entre las alumnas cuyo desempeño era más flojo y los profesores que tenían -según sus palabras- atributos negativos. Véase WIGHTMAN, pág. 100. Demostró también que la baja autoestima producida por la facultad de Derecho se hace sentir más entre las mujeres de raza negra que en cualquier otro grupo. WIGHTMAN, pág. 58.

22 Véase THIEMANN, op. cit. nota 21, (recomienda difundir el uso de los exámenes domiciliarios y las opciones de escritura de trabajos prácticos además de los exámenes de práctica y de mitad de cursada).

requisitos para desempeñarse en la Facultad llevan a ciertos alumnos a repetir de memoria más que a pensar. Resulta también muy alienante para quienes pretenden hacer carrera en el gobierno o en la esfera pública, que su misión no se reduce a aprender a pensar como abogado sino a hacer "justicia".²³

Además de transmitir a los estudiantes una visión única y jerárquica de la abogacía y de dominar las clases del primer año excluyendo otras pedagogías constructivas,²⁴ el uso del método socrático en las multitudinarias clases tradicionales de la Facultad de Derecho puede impedir la formación de una "comunidad de aprendizaje" entre todos los otros alumnos (no sólo las mujeres) que aprenden mejor con métodos cooperativos que no los enfrentan como rivales. Resulta interesante el paralelismo entre la preferencia de algunas estudiantes por los estilos de aprendizaje cooperativos (antes que por los competitivos) y su dinámica de participación en clase. Con frecuencia se desempeñan mejor en grupos informales de compañeros en los que se integran experiencias académicas y sociales; no sólo en términos de aprendizaje de información sino también en el desarrollo de su capacidad de liderazgo.²⁵

Si el combate individualizado resultara esencial para la práctica de la abogacía, entonces sería fácil desestimar la preocupación o preferencia de algunas mujeres por crear un clima de aprendizaje cooperativo. Sin embargo, muchos investigadores han demostrado últimamente que las habilidades involucradas en la práctica del derecho son complejas y que no todas están incluidas en el método pedagógico "talle único" que presenta a la práctica de la abogacía como una contienda. Muchos sugieren que la pedagogía del litigio está perimida, ya que muchos abogados ya no litigan.²⁶ De hecho,

23 Véase WIGHTMAN, op. cit. nota 9, pág. 114 (observa que el doble de las mujeres cuyo desempeño era inferior que el esperado llegaban a la Facultad de Derecho con intenciones de hacer carrera en oficinas del gobierno o del sector público.) El efecto asimétrico de la Facultad de Derecho en quienes tienen objetivos de carrera particulares es proporcionalmente mayor sobre las mujeres, dado que hay más mujeres que hombres (al menos según los datos extrapolados del estudio en la Universidad de Pensilvania) que se acercan a la Facultad de Derecho motivadas por un interés en la justicia social y el sector público. Véase GUINIER, op. cit. nota 1.

24 Véase THIEMANN, op. cit. nota 21, (propone y defiende el uso de estilos de enseñanza alternativos como las tormentas de ideas -brainstorming-, casos reales, dramatizaciones y narraciones.)

25 Véase TREISMAN, Uri, "Studying Students Studying Calculus: A Look at the Lives of Minority Mathematics Students in College", en *C. Mathematics J*, nro. 23, 1992, págs. 366-69 (alienta las sesiones de estudio en grupo que mejoraron significativamente el desempeño de estudiantes afroamericanos y latinos en cálculo; este programa se diseñó para estimular el estilo de estudio de los alumnos asiáticos sobresalientes). Véase también WIGHTMAN, op. cit. nota 9 (que describe la experiencia de las mujeres en la Facultad de Derecho). No se trata de un alegato que exhorta a abandonar por completo el método socrático. Ni tampoco se trata de imponer otra técnica pedagógica única. Existe, sin embargo, un gran número de estudiantes con distintos estilos de aprendizaje. Algunos aprenden mejor el oficio de abogado observando e imitando a otros abogados en ejercicio; otros asumen posiblemente mayor responsabilidad por su aprendizaje tratando de saber cómo resolver un problema antes que apuntando a conseguir una nota.

26 Véase LAW SCHOOL ADMISSION COUNCIL/LAW SCHOOL ADMISSION SERVICES, *Law as a Career: A Practical Guide*, 1993, pág. 17 (señala que muchos abogados no trabajan en ningún juicio ni se presentan ante los tribunales).

la mayoría de los abogados ya no van a los tribunales;²⁷ no trabajan siquiera en grandes estudios.²⁸ Para los que están empleados como asesores internos o se dedican al asesoramiento corporativo, la negociación contrasta completamente con la postura clásica auspiciada por el método socrático de defender una postura en la disputa ante un tribunal de apelación.²⁹

Incluso, la colaboración y el trabajo en equipo se valoran cada vez más en la profesión. Los buenos colaboradores manejan rasgos cruciales de la abogacía como la capacidad de transacción, la flexibilidad en su papel, pensar propuestas al igual que críticas y estrategias grupales de resolución de problemas.³⁰ El Informe MacCrate de la *American Bar Association* (ABA) considera la capacidad para la resolución de problemas como la "habilidad fundamental de un abogado".³¹ Las escuelas de negocios y las facultades de Medicina utilizan la resolución de problemas como la metodología para formar a sus estudiantes para enfrentarse a las situaciones reales de trabajo; de hecho, la *Wharton School* de la Universidad de Pensilvania, rediseñó sus aulas para enfatizar el trabajo en equipo en la resolución de problemas como parte integral de su currículo.³²

27 Véase ABA, *The State of the Legal Profession*, 1991, pág. 15 (explica que la mayoría de los abogados que hacen un ejercicio de la profesión en el ámbito privado no pasan más del 20% de su tiempo en actividades relacionadas con juicios o audiencias).

28 Véase *ibid.*, pág. 7 (observa que sólo el 16% de los abogados en ejercicio privado de la profesión trabajan para estudios de más de noventa y nueve profesionales de las leyes).

29 En la clase de la Facultad de Derecho, el titular de cátedra ha leído todos los casos, conoce la evolución de la doctrina y ha publicado trabajos al respecto. El profesor les presenta un material limitado a sus alumnos y espera que el estudiante extraiga de allí principios legales relevantes. Hay quienes defienden este enfoque basándose en que se reproduce así la relación que algunos abogados experimentarán como defensores en un tribunal oral. En mi experiencia como abogada frente a tribunales de apelación el modelo del "sabio en el estrado" no reproduce fielmente, sino que invierte, la base de la información en discusiones orales normales. Cuando llevaba adelante un caso, conocía sus detalles y los precedentes relevantes en el área mucho mejor que, diría, todos los jueces ante los que me presentaba.

30 Véase BOSWORTH, Kris, "Developing Collaborative Skills in College Students", en *New Directions for Teaching and Learning*, nro. 59, 1994, págs. 25-26 (aporte que compara la colaboración con el escenario académico tradicional que se caracteriza por centrarse en la propia tarea, hacer una crítica a veces destructiva del trabajo de los demás porque son la competencia, compartir las ideas sólo con figuras de poder y manipular el sistema en beneficio propio siempre que sea posible).

* N. de la T.: en inglés "problem solving strategies".

31 Véase "Narrowing the Gap: Legal Education and Professional Development-An Educational Continuum", en *A.B.A. Sec. Legal Educ. & Admissions B. & Admissions*, 1992, pág. B. 138 (presenta los siguientes pasos en la resolución de problemas: identificar y diagnosticar el problema, generar soluciones y estrategias alternativas, desarrollar un plan de acción, implementar el plan y mantener el plan abierto a nuevas ideas e información).

32 Entrevista con Judith Rodin, Presidenta de la Universidad de Pensilvania, en Filadelfia, Pensilvania. (1° de octubre de 1997). Véase también MOSKOVITZ, Myron, "Beyond the Case Method: It's Time to Teach with Problems", en *J. Legal Educ.*, nro. 42, 1992, págs. 241-242 (propone adoptar la resolución de problemas como el "principal método de instrucción en la clase numerosa normal y en los cursos básicos comunes, en todos los años de la carrera de Derecho").

Desde la perspectiva de la formación de abogados para los ambientes de desarrollo profesional, es posible que la pedagogía convencional no esté a la altura de las circunstancias. Podemos observar además que las técnicas de evaluación convencionales no concuerdan con el tipo de tareas que generalmente realizan los abogados. La comparación según la nota en exámenes como el *LSAT* o mediante una única prueba por tiempo sobre distintos temas aislados son elementos eficientes y aparentemente objetivos, pero no necesariamente justos o funcionales a los objetivos para los cuales se los utiliza. Aplicar estas herramientas de medición en contextos para los cuales no fueron creados, socava su validez.

Revisamos, por ejemplo, los criterios usados en los ingresos a la Universidad de Pensilvania: el Promedio General universitario; el *ranking* dentro de la clase; los exámenes *LSAT*; el índice Lonsdorf (calculado por una fórmula que sopesa el resultado del *LSAT*, la mediana de los resultados del *LSAT* en una institución universitaria y el promedio previo al ingreso a la facultad de Derecho) y la universidad de donde proviene el estudiante.³³ Los registros de los alumnos y alumnas que ingresaban a la Facultad de Derecho eran similares. Por ejemplo, los resultados de los *LSAT* de hombres y mujeres no eran estadísticamente distintos; y las mujeres tenían promedios generales levemente superiores a los de los hombres.³⁴

Luego investigamos si había algún correlato entre los criterios de selección y el desempeño en la Facultad de Derecho. Se escucharon diversas explicaciones para justificar un desempeño más bajo en las mujeres, según sus notas. Algunos colegas pensaban que se había cometido un error al admitir a esas mujeres en la facultad. Uno llegó a sugerir que, previo al ingreso a la facultad de derecho, los promedios de los varones eran más bajos en razón de su dedicación a los deportes de alta exigencia (una variable que desaparecía en la facultad de Derecho). Otros creían que el más bajo rendimiento de las mujeres se debía a que sus estudios universitarios previos no habían sido tan exigentes. Descubrimos que, en términos estadísticos, entre varones y mujeres, no había diferencias significativas en relación con su desempeño en sus estudios antes de ingresar a la facultad de derecho.³⁵ Finalmente observamos que el *LSAT* es un criterio de predicción muy débil a la hora de predecir el desempeño en Pensilvania, tanto de los hombres como de las mujeres, y que casi no guardaba relación alguna con las notas de primer año de los alumnos que se ubicaban en el cuartil superior.³⁶

³³ Véase GUINIER, op. cit. nota 1, pág. 36.

³⁴ *Ibíd.*

³⁵ *Ibíd.*, pág. 54. Esto lo corrobora el estudio nacional realizado por Linda Wightman para *LSAC*. Las mujeres suelen tener un desempeño peor que el esperado en la Facultad de Derecho según sus registros académicos universitarios; el de los hombres suele ser mejor. Sin embargo, las mujeres tenían mejores notas que los varones en sus estudios anteriores y éstas no se debían a que eligieran ramas de estudio menos rigurosas, de hecho, las mujeres obtenían una y otra vez mejores notas que los hombres dentro de la misma rama de estudio. WIGHTMAN, op. cit., nota 9, págs. 17, 23-6.

³⁶ Véase GUINIER, op. cit., nota 1, págs. 38-41. Entrevista telefónica de Lisa Otterbein con Robert H. Preiskel, socio retirado, Fried, Frank, Harris, Shriver & Jacobson (1° de julio de 1997).

Lejos de llegar a la conclusión de que la Facultad de Derecho estaba admitiendo a "las mujeres equivocadas", descubrimos que se estaban usando los instrumentos erróneos para conjeturar quién tendría un buen desempeño en la Facultad y qué se esperaba de los estudiantes una vez recibidos. Observamos que nuestros criterios de ingreso y nuestra pedagogía socrática habían funcionado como medidas cuantitativas efectivas para aliviar la carga de procesar las solicitudes de ingreso, pero que esas mismas medidas no tenían relación con los objetivos reales de la enseñanza del derecho: preparar estudiantes que puedan hacerse cargo de la multifacética tarea del abogado.

Tomemos en consideración el trabajo que llevó a cabo un importante estudio de abogados de Nueva York sobre los abogados que contrató a lo largo de treinta años.³⁷ Los resultados obtenidos indican que los alumnos más destacados en la Facultad tenían grandes posibilidades de ser excelentes profesionales y de llegar a ser socios del estudio. Pero, fuera del uno o dos por ciento de mejor desempeño en la facultad, la relación entre las notas de la facultad y la calidad del trabajo de quienes llegaban a ser socios de la firma era inconsistente. Estos resultados se corresponden con otros obtenidos por docentes e investigadores de Derecho que han hecho un seguimiento de los alumnos después de recibidos.³⁸

De hecho ésa fue mi experiencia al supervisar estudiantes de Derecho en residencias en el *NAACP Legal Defense and Educational Fund, Inc.*, donde dirigí el programa de litigio por los derechos al voto durante la década de 1980. Los estudiantes solían quejarse porque, en la tarea asignada "ningún precedente se ajustaba exactamente al caso encuestión". "Por supuesto", les respondía. "Dado que es mi área de especialización, conocería ese precedente y no les pediría que lo consiguieran. No se trata de un ejercicio para evaluar si pueden acomodar los hechos a una fórmula". Lo que necesitaba de los estudiantes es algo que todavía no habían aprendido por más prestigiosos que fueran su legajo académico o sus afiliaciones institucionales. Necesitaba que enfocaran el problema con creatividad y de forma sintética; que me ayudaran a pensar desde los hechos del caso que nos ocupaba con respecto a otros casos similares y a la doctrina legal existente. No me interesaban tanto los estudiantes que estaban seguros de las respuestas; me impresionaban más los estudiantes realmente curiosos.

La selección un tanto arbitraria que se realiza en especial en las universidades de elite, descarta estudiantes relativamente parejos en su desempeño, pertenecientes

³⁷ *Ibid.*

³⁸ Véase, como ejemplo, BURMAN, John M., "Out-of-Class Assignments as a Method of Teaching and Evaluating Law Students", en *J. Legal Educ.* nro. 42, 1992, págs. 447-449 (1992) (sugiere que muchos estudiantes que no tienen un buen desempeño en los exámenes "al final llegan a ser excelentes abogados"; en un programa de estudio, los últimos promedios de la clase suelen desempeñarse tan bien o mejor incluso que los mejores estudiantes); VOLD, Lauriz, "Legal Preparation Tested by Success in Practice", en *Harv. L. Rev.*, nro. 33, págs. 168, 174-75 (1919) (estudio sobre los abogados aceptados en North Dakota Bar entre 1902 y 1913, que compara el éxito en los tribunales con las notas en la carrera, y concluye que los mejores estudiantes en términos académicos, tenían menos juicios exitosos que la franja de estudiantes inmediatamente inferior).

a los grupos más inteligentes de la población.³⁹ Con los ensayos que se toman para el ingreso, proliferan los problemas de confiabilidad.⁴⁰ Además, los lugares de trabajo exhiben sobrada cooperación entre pares, un valor irreconciliable con los efectos negativos de sistemas de evaluación que dan prioridad a las más minúsculas diferencias.⁴¹

Es posible que, en el siglo veintiuno, la resolución de problemas requiera de diversas perspectivas y habilidades, entre ellas, la capacidad de escuchar tanto como la de expresar, de sintetizar además de categorizar, y de pensar y repensar matices y contextos aún cuando se retrase el proceso de toma de decisiones; esto resulta más fácil, sobre todo al trabajar en equipo, cuando se integran puntos de vista ampliamente aceptados con otros más marginados. Si las facultades de derecho promueven una atmósfera en la que no se brinda apoyo a las perspectivas y enfoques alternativos de aprendizaje, probablemente estén privando a la profesión y a sus clientes de las ventajas de la tensión creativa, las ideas innovadoras y la resolución de problemas mediante la fusión de información proveniente de distintas fuentes. Del mismo modo en que las escuelas de negocios están reviendo su forma de enseñanza, las empresas probablemente estén creciendo en direcciones que requieran de nuevos enfoques del derecho.

Hace poco, leí un artículo en el *Wall Street Journal* sobre la importancia de la resolución cooperativa de problemas, que subrayaba la experiencia de *Bovis General Contractors*.⁴² Antes de comenzar la construcción, pero una vez terminada la negociación formal de los contratos por intermedio de los abogados, un equipo de Bovis convocó a los dueños del edificio, los arquitectos, los ingenieros, y los futuros usuarios a una reunión. El equipo de Bovis abrió el diálogo para que los presentes

39 Las diferencias sutiles entre la gente cuyos currículos son prácticamente iguales no resultan significativas estadísticamente; por esta razón, cuando las comparaciones se basan en notas muy similares a menudo no tienen ningún valor de predicción. Véase Susan STURM y Lani GUINIER, "The Future of Affirmative Action: Reclaiming the Innovative Ideal", en *Cal. L. Rev.*, nro. 84, 1996, pág. 975 (expresa las dificultades de justificación en el uso de sistemas de ordenamiento que quieren encontrar diferencias entre quienes se desempeñan dentro de una banda de promedio relativamente angosta).

40 Véase THORNDIKE, Robert M. & HAGEN, Elizabeth P., *Measurement and Evaluation in Psychology and Education*, 5ª ed., 1991, pág. 253 (enuncia que la mayor "desventaja de los exámenes que evalúan un ensayo es su baja confiabilidad, que resulta en parte de las diferencias entre los lectores y en parte del reducido número de temas propuestos").

41 Véase CULP, David R., "Law School: A Mortuary for Poets and Moral Reason", en *Campbell L. Rev.*, nro. 16, 1994, págs. 71 (donde se expresa que "la competencia desmedida deriva en gran parte de la recompensa atribuida a las notas"). STEVENS, Robert, "Law Schools and Law Students", en *Va. L. Rev.*, nro. 59, 1973, pág. 673 (atribuye un nivel de competitividad relativamente bajo en la Facultad de Derecho de Yale a la evaluación de los alumnos en el primer semestre en el que se utiliza un sistema de créditos y de aprobado/desaprobado en lugar de notas; a la eliminación de las notas se le adjudicó también un mejor clima en el aula y una mayor libertad de intercambio de ideas entre los estudiantes).

42 Véase PETZINGER, Thomas, Jr., "The Front Lines: Bovis Team Helps Builders Construct a Solid Foundation", en *Wall St. J.*, 21 de marzo de 1997, pág. B1.

identificaran los temas relevantes desde un comienzo. Todos coincidieron en que querían que el proyecto se llevara a cabo en tiempo y dentro del presupuesto estipulado; que cubriera las necesidades de los usuarios y que diera lugar a relaciones duraderas entre las partes.

Resulta llamativo que los empresarios no cursaran invitación alguna a los abogados. Los abogados habían negociado el contrato dentro del que operaban todas las partes, pero los participantes negociaron las obligaciones sin hacer referencia, o consultar siquiera una vez, el contrato firmado en otro lugar y por otras personas. Es precisamente a nivel humano donde se construyen las garantías reales. El enfoque de los abogados, basado -lo cual es comprensible- en no exponer al cliente cuando las cosas andan mal, a menudo excluye la interacción social -los intercambios amables y los gestos- que nos aseguran que todo ande bien. De hecho, Bovis se vanagloria de no haber tenido nunca una demanda cuando ha dejado afuera de la sala a los abogados y ha negociado él mismo los acuerdos con las partes interesadas.

Hay muchos otros ejemplos que ilustran cómo las empresas están optando por un modelo diferente de resolución de problemas para mejorar la productividad. Por ejemplo, las sucursales de Eastman Kodak, General Motors y de AT&T están buscando enfoques más igualitarios basados en el trabajo de equipo.⁴³ Recientemente, cuando hablé a una empresa alemana productora de equipos de grabación magnética, su Presidente Ejecutivo me reveló que al venir a los Estados Unidos, se alarmó ante nuestra cultura adversarial y en particular, ante la actitud de los abogados de su empresa. Su preocupación surgió a raíz del enfoque dado por los asesores de la compañía a un desacuerdo con un sindicato de Luisiana en el que la compañía tomó una línea muy dura; la disputa llegó al *National Labor Relations Board (NLRB)*. Ocho meses después, el comité falló a favor de la empresa indicando que no había hecho nada ilegal. Los abogados celebraron la victoria porque habían logrado el objetivo de pelear el caso hasta ganarlo.

Al día siguiente, el presidente en cuestión se comunicó con los representantes del sindicato de Luisiana para preguntarles qué querían. Explicó entonces: "Esta

⁴³ Véase DEUTSCH, Claudia, *Less Is Becoming More at A.T.&T.*, en *N.Y. Times*, 3 de junio de 1990, pág. F25 (establece que el trabajo de equipo se está convirtiendo en la norma para el empleado de la década de 1990); GABOR, Andrea, *Take This Job and Love It*, en *N.Y. Times*, 26 de enero de 1992, pág. F1 (señala que algunos gerentes creen que el sistema de méritos "nutre el desempeño a corto plazo", la rivalidad y la política, en lugar de la planificación a largo plazo, el trabajo en equipo y la búsqueda de calidad y de soluciones; véase a grandes rasgos COBURN, Jeff, *What Law Firms Should Learn from Corporate America*, en *Am. Law*, 1996, pág. 23 (insta a la reevaluación de las prácticas en los estudios tradicionales comparando los estilos de conducción de las mejores empresas de los Estados Unidos, cuyos valores son comunicar abiertamente, trabajar en equipo, compartir información, confiar en el empleado y delegar tareas, ser receptivos al cambio; mientras que los estilos predominantes de los estudios de abogados más importantes, los describen como elitistas, celosos guardianes de la información, sin espacio para la participación, con pocos canales de realimentación, jerárquicos, y adversos al cambio).

gente trabaja para mí; quiero asegurarme de que están comprometidos con la salud de la compañía a largo plazo. Necesito saber qué quieren, y luego trabajar con ellos para obtenerlo. Me alegro de que hayamos ganado frente al NLRB, es decir que técnicamente hayamos ganado, pero ahora quiero ganar desde otro punto de vista: ¡quiero que resulte productivo!". Los abogados se enfurecieron con él por esta razón, alegando que había socavado su victoria. Al igual que Bovis, hizo que los abogados abandonaran la sala. Si sus abogados hubieran tenido un enfoque más cooperativo, sus clientes hubieran estado mejor predispuestos a incluirlos a lo largo del proceso sin recurrir a su exclusión para continuar las transacciones.⁴⁴

Si los abogados quieren ser partícipes de la resolución de problemas a nivel privado, tendrán que encontrar modos de intervenir productivamente para evitar el litigio. Como lo ilustra la experiencia de los abogados que trabajan con el Consejo General de la Universidad de Stanford, quizás deban responder a las exigencias de unirse a los departamentos de recursos humanos para diseñar programas de mediación que resuelvan las dificultades antes de llegar a juicio.⁴⁵ En este clima cambiante, esas mismas habilidades que muchas de las mujeres de nuestra encuesta buscaban desarrollar —la capacidad de trabajo en equipo, de elaborar sus pensamientos a partir de lo que dicen los otros y de escuchar— son necesarias para el éxito.

Debra Zumwalt, socia del Estudio Pillsbury, Madison & Sutro desde su oficina en San José, California, recalca que "una de las mayores quejas sobre los abogados es que no se comunican con sus clientes. Hay que saber cómo debe ser la comunicación y luego actuar en consecuencia".⁴⁶ O, como sugiere mi colega Susan Sturm, debemos ir más allá de la concepción errónea de que los abogados deben ser como gladiadores.⁴⁷ Desafortunadamente, el título de cortesía otorgado a los abogados en los Estados Unidos, "esquire", remite a la imagen de valientes aspirantes a caballeros y las armas de batalla de tales personajes.⁴⁸

44 Véase SCHACHNER CHANEN, Jill, "Constructing Team Spirit", en *A.B.A. J.*, 1997, págs. 58-59 (1997) (ilustra la insistencia con que la cultura empresarial aconseja a los abogados externos a "velar por el bienestar general de la empresa"; este modelo de ejercicio de la profesión es "una vuelta atrás a los tiempos en que los abogados actuaban en calidad de consejeros" cuando la conducción y el esfuerzo de equipo eran esenciales a toda relación cliente-abogado); PETZINGER, Thomas, Jr., "The Front Lines: Joe Morabito Beats the Competition with Cooperation", en *Wall St. J.*, 7 de febrero de 1997, pág. B1 (dilucida a partir de la exitosa historia de "Paragon Decision Resources", un proveedor de servicios de mudanza para grandes empresas, como "el mundo empresarial está saliendo de la era de las transacciones para entrar en la era de las relaciones").

45 Véase CHANEN, op. cit. nota 44, pág. 59 (describe la experiencia de Carol Dillon como parte de un equipo de abogados del estudio McCutchen, Doyle, Brown & Enerven con sede en San Francisco, que colabora con la Universidad de Stanford, bajo un contrato de honorarios fijos). Charles Morgan, socio del estudio de Chicago Mayer, Brown & Platt, antiguo asesor general de una gran empresa, agrega: "Cada parte debe buscar cómo mejorar a largo plazo la relación (entre clientes y abogados)" (ibíd., pág. 60).

46 Ibid., pág. 61.

47 Véase STURM, op. cit., nota 16.

48 Véase *The Oxford English Dictionary*, 5, 2^{da} ed. 1989, pág. 398 (donde se explica que la designación de "squire" en inglés se aplica por lo general a toda persona "considerada

Así, nuestra investigación nos llama a repensar la enseñanza del derecho planteando estrategias de atrás hacia delante, a partir de lo que queremos que aprendan los estudiantes para preparar y formar a todos los profesionales, no sólo a las mujeres, a enfrentar los desafíos de ejercer en el futuro como abogados de Bovis, de otras empresas, o de un grupo de la comunidad que no cuenta con los fondos para ir a juicio. Para muchos estudiantes, un estilo de enseñanza donde se legitiman formas alternativas de participación, se respetan todas las perspectivas y se amplía el diálogo educacional, los hará mejores abogados al profundizar su conocimiento del mundo que los rodea y acrecentar su comprensión en cuanto a las implicancias que surgen de sus demandas. Podemos entender, que a corto plazo quizás sean las mujeres quienes deban convertirse en "caballeros" para triunfar dentro del sistema actual. Pero, a largo plazo, esto no se presenta como una oportunidad para que las mujeres piensen como hombres, sino para que los hombres empiecen a pensar con las mujeres sobre cómo resolver los problemas de los Estados Unidos, aportando una perspectiva nueva a una profesión que experimenta la insatisfacción pública.⁴⁹ Cambiar la pedagogía en Derecho puede ayudarnos a educar a todos los alumnos a utilizar enfoques múltiples que estimulen, y no ahoguen, la curiosidad intelectual y que como asesores legales les permita solucionar los problemas de manera creativa.

La lección de "*Becoming Gentlemen*", en otras palabras, es que los problemas que pueden converger en torno a las mujeres a menudo están en la institución educativa y no en las mujeres. Se trata de encontrar una forma de comenzar una conversación mucho más amplia y fluida sobre el papel de los abogados como solucionadores de problemas públicos y privados del siglo XXI, y sobre el tipo de educación jurídica que sea mejor para preparar a nuestros estudiantes -a todos nuestros estudiantes- para alcanzar estas metas.

un "caballero" por su linaje, posición o educación"); *New Fowler's Modern English Usage*, R. W. BURCHFIELD ed., 3^{ra} ed. 1996, pág. 262 (asigna a la entrada de la abreviatura "Esq." -que es agregada a los nombres de las abogadas en los Estados Unidos- la categoría de "curiosidad"). Quizás este título tradicionalmente masculino debería dejarse de lado por ser una reminiscencia del Medioevo ya que refleja la antigua creencia de que la mujer no podía ser abogada. Además la historia y el simbolismo del término resultan anticuados a la luz del papel de los abogados del siglo veintiuno como asesores informados y colaboradores que cubren un amplio espectro de necesidades en múltiples entidades.

⁴⁹ Véase HENGSTLER, Gary A., "On the Profession: Vox Populi", en *A.B.A. J.* nro. 79, septiembre 1993, págs. 69, 62 (presenta los resultados de una encuesta sobre la percepción que la opinión pública tiene de los abogados: además de los abogados, los únicos profesionales de quienes sólo una escasa minoría dio una opinión favorable fueron los corredores bolsa y los políticos).