Año 2 - Número 3 Otoño 2004

Academia

Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires

Departamento de Publicaciones
Facultad de Derecho
Universidad de Buenos Aires

Av. Figueroa Alcorta 2265, C1425CKB, Buenos Aires, Argentina

ISSN 1667-4154

Impreso en la Argentina - Printed in Argentina

Diseño, composición y armado:
Caligrafix Servicios Gráficos Integrales S. H.
Av. Pueyrredón 1440, 2°; C1118AAR Buenos Aires
info@caligrafix.com.ar - www.caligrafix.com.ar

Se terminó de imprimir en Talleres Gráficos DEL S. R. L.
Humboldt 1803, C1414CTS
Buenos Aires, junio de 2004.

Índice

Bibliográficas

Artículos

LA ESCUELA JUDICIAL: ¿UNA ESCUELA PARA JUECES?*

Laura CLÉRICO** y Nancy CARDINAUX□

I. Introducción

En los últimos diez años se ha modificado el procedimiento de selección y nombramiento de los jueces federales y nacionales en la República Argentina. Estos cambios diferencian entre nombramientos de jueces inferiores y de ministros de la Corte Suprema de Justicia. Todos los jueces federales y nacionales inferiores, de primera y segunda instancia, son seleccionados y nombrados en un procedimiento en el que intervienen tres órganos estatales: el Consejo de la Magistratura, el Presidente de la República y el Senado de la Nación. Lo novedoso es la intervención del Consejo de la Magistratura. Los jueces de la Corte Suprema de Justicia de la Nación siguen siendo elegidos por el procedimiento anterior: el Presidente de la República selecciona al candidato y el Senado de la Nación otorga o no el acuerdo en una sesión que, de acuerdo con la reforma constitucional del año 1994, debe ser pública.

Estos cambios se han producido en contextos políticos, sociales y económicos que presentan algunas características que requieren ser mencionadas en tanto permiten analizar cuáles son las demandas sociales y cuáles los cambios esperados a través de la creación de instituciones para satisfacer esas demandas, entre ellas, la institución objeto de este artículo: la Escuela Judicial. Este contexto puede ser diferenciado a los efectos del análisis en dos períodos. El primero llega hasta la reforma del año 1994 y el segundo comprende desde ese año hasta la actualidad. El primer período se caracterizó por la extendida acusación de "amiguismo" o uso de "influencias" en la selección de los candidatos para conformar las propuestas que el Poder Ejecutivo elevaba al Senado para su acuerdo. En especial, nos referimos a la ampliación de los miembros de la Corte Suprema de Justicia de

* Agradecemos a Mary Beloff y a Sebastián Scioscioli la lectura crítica de este artículo.
** Profesora de Derecho, Universidad de Buenos Aires.
□ Profesora de Derecho, Universidad de Buenos Aires y Universidad Nacional de La Plata, Investigadora del CONICET.

5 a 9 por la aprobación de la ley Nro. 23.774. Esta ampliación, más la renuncia de algunos miembros de la Corte, permitió al Presidente la designación de varios nuevos ministros. La sesión en el Senado en el que se otorgó el acuerdo a la propuesta del Presidente duró pocos minutos, y estos nombramientos fueron en retrospectiva fuertemente criticados. Las críticas pueden ser clasificadas en dos grandes grupos:

- Las primeras se refieren a la *falta de idoneidad*, en términos de calificaciones profesionales y académicas de algunos de los ministros designados. Asimismo, se criticaba la *parcialidad* de algunas decisiones adoptadas por los ministros designados. Aquí la crítica no apunta a la atribución constitucional del Presidente, en tanto órgano político que tiene la facultad de designar, sino a la ruptura de una cierta práctica constitucional en la que la selección de los miembros de la Corte se caracterizó por haber recaído en personas que no estuvieran muy expuestas políticamente y que tuvieran ciertos antecedentes, comprobables y por encima de la media, académicos y/o profesionales[1].
- La segunda crítica se refiere al procedimiento en sí, por la falta de discusión pública y de transparencia en la decisión[2]. Estas características en la selección de jueces se reiterarán en la década del 90, por supuesto con matices diferenciales.

Es probable que algunas de las designaciones hayan sido problemáticas en alguno de los dos sentidos. Sin embargo, lo que importa aquí –en términos simbólicos– es la práctica, que más allá de las excepciones, sirve a la opinión pública para otorgar sentido a sus demandas sociales dirigidas a la administración de justicia y, más precisamente, al procedimiento de selección de jueces.

La expresión de esta demanda por la ciudadanía, era y es dual. Algunos sectores asumen una posición crítica frente a un "poder cooptado" o a una deficiente o carente seguridad jurídica. Otros sectores, los mayoritarios, se sienten desamparados, sea por la demora o por la ausencia de justicia.

[1] Véase, en este sentido, por ejemplo, la forma en la que el ex-Presidente Alfonsín se asesora para la selección de miembros de la Corte Suprema de Justicia de la Nación y de las Cámaras Federales: NINO, Carlos, Santiago, *Radical Evil on Trial*, Yale University Press, New Haven & London, 1996, págs. 62 y sgts.

[2] Véase SCHVARTZMAN, Sebastián; MAXIT, Margarita, *Informe sobre la Designación de Eugenio Zaffaroni*, Asociación por los Derechos Civiles, Buenos Aires, 2003, punto 1.1, en: www.adc.org.ar.

Estas demandas ciudadanas fueron tema convocante, aunque secundario, en el encuentro de los dos representantes de los partidos mayoritarios, el entonces presidente Menem y el ex presidente Alfonsín, en el marco del Pacto de Olivos sobre reforma de la Constitución. Así, se logra un acuerdo en relación con la creación del Consejo de la Magistratura, acuerdo que se ve reflejado en el contenido de la ley de declaración de la necesidad de reforma de la Constitución (ley 24.309) y en las respectivas intervenciones de los constituyentes en el seno de la convención constituyente del año 1994.

El segundo período se inicia con la reforma constitucional y está caracterizado por el uso de la ingeniería constitucional. Parece que quienes intervinieron en la discusión de los medios para satisfacer las demandas referidas a la publicidad y transparencia en la selección de jueces y la garantía de un mínimo de antecedentes profesionales y académicos de los candidatos, no percibieron que el problema era más bien político, antes que institucional. Sin embargo, la solución pasó por la ingeniería constitucional: la creación del Consejo de la Magistratura, que quedó plasmada en el artículo 114 de la Constitución Nacional, como medio para la solución de los déficits del Poder Judicial referidos, no sólo al modo de selección de jueces inferiores (de primera y segunda instancia), sino también a la forma de destituirlos, a la parcialidad de algunos de los jueces en la toma de decisiones, a la lentitud en la administración de justicia, a la falta de recursos[3], entre otros[4].

Han transcurridos diez años desde la reforma de la Constitución y casi cinco desde que comenzó a funcionar el Consejo de la Magistratura. Sin embargo, los medios se mostraron ineficientes para generar una discu-

[3] Frente a la acusación de ineficacia del sistema de destitución de jueces federales y nacionales inferiores por juicio político que la Constitución Nacional anterior a la reforma de 1994 imponía, se instituye un procedimiento que garantice agilidad y, a la vez, el ejercicio de derecho de defensa del acusado. Así el Consejo de la Magistratura tiene las atribuciones de apertura del procedimiento de remoción, previo dictamen de la Comisión de Acusación, de acusación ante el Jurado de Enjuiciamiento -por las causales enumeradas en el artículo 53 CN de mal desempeño, por delito en el ejercicio de sus funciones o por crímenes comunes- y, de decidir, dado el caso, la suspensión del magistrado acusado. El Jurado de Enjuiciamiento para los jueces de los tribunales inferiores de la Nación, creado por el artículo 115 CN, decidirá la destitución, dejando el juicio político reservado para la destitución de los miembros de la Corte Suprema de Justicia de la Nación y las demás autoridades sujetas al mismo. Este procedimiento de acusación y destitución complejo, pues convoca al Consejo de la Magistratura y al Jurado de Enjuiciamiento, respectivamente, espera solucionar los déficit del anterior sistema de destitución tachado de ineficaz (V. VENTURA, Adrián, *Consejo de la Magistratura. Jurado de Enjuiciamiento*. Depalma,

sión política y pública acerca de la selección de jueces inferiores y de ministros de la Corte Suprema de Justicia[5].

Bs. As., 1998, pp. 244 sgts. quien advierte que desde 1853 hasta 1994 sólo se habían destituido quince magistrados y, que en 1994, al momento de la reforma constitucional, se encontraban acumulados en la Comisión de Juicio Político en la Cámara de Diputados alrededor de 350 casos en trámite. El Jurado de Enjuiciamiento comenzó a funcionar en marzo de 1999), y/o parcial a causa de amiguismos partidistas o de búsqueda o uso de influencias políticas para dilatar o evitar la acusación y/o destitución (véase, BIDART CAMPOS, Germán, *Tratado Elemental de Derecho Constitucional Argentino*, T VI, Ediar, Bs. As., 1995, p. 509; en sentido similar v., intervención del convencional constituyente Cornet, Convención Nacional Constituyente, 18ª Reunión, 3ª Sesión Ordinaria, 27-7-94, p. 2279). Frente a la sobrecarga de tareas en cabeza de la Corte Suprema de Justicia y de las Cámaras de Apelaciones que podían devenir de las facultades de dictado de los reglamentos referidos a la organización judicial y complementarios de las leyes procesales, no sólo se traspasa dichas facultades reglamentarias, en virtud de la reforma (art. 114 CN), al Consejo de la Magistratura, lo que a la postre ha traído conflictos de poder con la Corte Suprema de Justicia, sino que se las ha ampliado cuando la Constitución se refiere a dictar "disposiciones necesarias para la debida ejecución de esas leyes y toda normativa que asegure la independencia de los jueces y la eficaz prestación de la administración de justicia". Frente a la sobrecarga de tareas que, algunos interpretaban, podía implicar para la Corte Suprema de Justicia, como cabeza del Poder Judicial, el administrar los recursos y ejecutar el presupuesto que la ley asigna a la administración de justicia, el artículo 114 CN reformado transfiere dicha atribución al Consejo de la Magistratura, para liberar a la Corte de tareas que no hacen a la "tarea esencial ... (de) juzgar". En este sentido, véanse Intervenciones de los constituyentes Paixao y Hitters, Convención Nacional Constituyente, 18ª Reunión, 3ª Sesión Ordinaria, 27-7-94, p. 2220 y 19ª Reunión, Sesión Ordinaria, 28-7-94, p. 2430; MORELLO, Augusto, *La concepción de John Ely en el núcleo de Coincidencias Básicas*, JA, 1994-II-896. En contra del traspaso y en relación con el argumento que se refiere a la pérdida de autonomía del Poder Judicial, v. Intervenciones de los constituyentes Kammerath y Alsogaray, Convención Nacional Constituyente, 18ª Reunión, 3ª Sesión Ordinaria, 27-7-94, pp. 2323 y 2335; SPOTA, Alberto, *Designación y remoción de los magistrados, en: Comentarios de la Reforma Constitucional*, Asociación Argentina de Derecho Constitucional, Bs. As., 1995, p. 145.

Frente a la sobrecarga de funciones en cabeza de la Corte Suprema, que se consideraba podía provenir de sus facultades disciplinarias para con los jueces y magistrados inferiores, la reforma constitucional de 1994 -art. 114 inc. 4 CN-, otorga dicha facultad disciplinaria al Consejo de la Magistratura. Esto genera a primera vista otro conflicto de poderes con la Corte Suprema de Justicia de la Nación; sin embargo, el mismo se atenúa considerablemente a través de la ley reglamentaria del art. 114 CN, pues la debatida pregunta sobre la posibilidad de apelación de la sanción disciplinaria encontró respuesta afirmativa, siendo la Corte Suprema de Justicia el tribunal por ante el que se presente el recurso y el encargado de resolverlo. Véase art. 14 ley 24.937. En relación con el debate sobre la posibilidad de apelación v., BIDART CAMPOS, Germán, *Tratado Elemental de Derecho Constitucional Argentino*, T VI, Ediar, Bs. As., 1995, p. 502; JEANNERET DE PÉREZ CORTÉS, M., *El ejercicio de facultades disciplinarias por el Consejo de la Magistratura y la independencia del Poder Judicial*, LL, 1994-E-1015; EDWARDS, C., *El Consejo de la Magistratura*, Ciudad Argentina, Buenos Aires, 1998, p. 115.

[4] En relación con la "crisis técnica", "institucional" y "política" del Poder Judicial, v. Intervención del constituyente Paixao, Convención Nacional Constituyente, 18 ª Reunión, 3ª Sesión Ordinaria, 27-7-94, p. 2219; SAGÜÉS, N., *La reforma constitucional: el Poder Judicial*, en: Asociación Argentina de derecho Constitucional, 1994, p. 163; CRAVIOTTO, E., *El Consejo de la Magistratura ¿Consecuencia de la crisis de la Administración de Justicia?*, LL, 1995-A-840; GARCÍA LEMA, Alberto, *El jurado de enjuiciamiento de magistrados*, Asociación Argentina de Derecho Constitucional, diciembre 2000, pp. 13/17.

[5] Aún más, en anteriores trabajos sostuvimos que las expectativas puestas en la creación del Consejo de la Magistratura fueron hiperinflacionarias, en tanto: el nivel de legitimidad democrática de

Así, recién en el año 2003 se producen cambios en el procedimiento de selección de jueces inferiores y de ministros de la Corte Suprema que tienden a ampliar los canales de participación ciudadana para la discusión política del perfil de los candidatos propuestos para los cargos. El procedimiento se instrumenta a través de dos decretos emanados del Poder Ejecutivo y de una modificación del Reglamento Interno del Senado de la Nación:

- En el año 2003 el Presidente de la República dicta el decreto Nro. 222/03 en virtud del cual reglamenta su competencia de designación de jueces de la Corte Suprema de Justicia (art. 99, inc. 4 CN). Los objetivos del decreto son publicitar y lograr mayores niveles de transparencia de los antecedentes de los candidatos para ministros de la Corte Suprema de Justicia, formular criterios para la selección y discusión de los antecedentes de los candidatos y posibilitar que la ciudadanía intervenga en la discusión de la selección. A su vez, el Senado de la Nación reformó su Reglamento Interno. Con carácter previo al tratamiento del acuerdo en sesión pública en la Cámara, la Comisión de Acuerdos del Senado debe publicar la propuesta realizada por el Presidente de la República para cubrir un cargo de juez para que la ciudada-

los jueces para controlar, en especial, la constitucionalidad de los actos de los poderes con mayor grado de legitimidad democrática, sigue siendo –magüer el Consejo de la Magistratura– deficitario. La labor del Consejo en la designación de los jueces finaliza con la propuesta de una terna de candidatos vinculante para el Presidente de la República. Este doble mecanismo no modifica sustancialmente la representatividad de segundo grado que parte de la doctrina le ha atribuido a los jueces designados de acuerdo con el sistema anterior a la reforma constitucional de 1994. En relación con la "dificultad contra mayoritaria" o la asimetría entre la falta de legitimidad democrática del Poder Judicial y el enorme poder de decisión que está en cabeza de los jueces cuando controlan la constitucionalidad de las leyes, v. GARGARELLA, Roberto, *La justicia frente al gobierno. Sobre el carácter contramayoritario del Poder Judicial*, Ariel, Buenos Aires, 1996, pp. 53-57; NINO, Carlos, Santiago, *Fundamentos de derecho constitucional*, Astrea, Buenos Aires, 1992, pp. 683, 704.
En cuanto a la supuesta falta de transparencia e ineficacia en la designación de los jueces, es evidente que la nueva forma de selección incorpora una instancia –la que está a cargo del Consejo de la Magistratura– que intenta otorgar mayor transparencia y publicidad al sistema de convocatoria y selección; se produce un margen de visibilidad que incrementa tanto la capacidad de control público de los actos de gobierno, como el ejercicio de la crítica a los criterios de selección utilizados. Los medios de comunicación tienen en su agenda temática hoy un proceso que antes era inaccesible, y por ende pueden expresar un mayor ejercicio de la crítica. Por otra parte, mientras que antes sólo se conocían los "designados" –siendo los no designados una anónima categoría residual–, en la actualidad todos los aspirantes –ganadores y perdedores– tienen nombre, apellido y currículum vitae de cara a la opinión pública. Sin embargo, si se trata de publicidad y transparencia también otros son los medios que pueden implementarse para lograrlas.
En cuanto a las expectativas generadas en relación con la imparcialidad, el Consejo de la Magistratura puede fomentar, a través del proceso de selección de los jueces, el nombramiento de los "mejores" de entre los inscriptos; de ahí no se sigue que éstos ejerzan su función de modo imparcial.

nía pueda presentar observaciones y ofrecer pruebas. Esta Comisión convoca a una audiencia pública en la que se discuten los antecedentes del candidato tanto a miembro de la Corte Suprema de Justicia como a jueces federales y nacionales inferiores.

- Con posterioridad y siguiendo esta tendencia, el Presidente de la República dicta el decreto Nro. 588/03 con la finalidad de publicitar los antecedentes de los tres candidatos que el Consejo de la Magistratura eleva al Presidente para ser sometido luego al acuerdo del Senado. Este último decreto puede ser interpretado no sólo en términos de publicitar y permitir la participación de la ciudadanía sino en el sentido de control de los procedimientos y de las decisiones del Consejo de la Magistratura.

Ahora bien, qué está detrás de toda esta ingeniería constitucional y de esta incipiente discusión política y pública acerca de la selección de jueces federales y nacionales inferiores y de ministros de la Corte Suprema de Justicia[6]. Sin duda, una de las preguntas es, ¿quién es idóneo para desempeñar el cargo de juez? Además, ¿quién está mejor calificado para el ejercicio de esa función? Pero, de qué idoneidad estamos hablando: ¿de una idoneidad que se comprueba por la mera calificación profesional, académica del candidato o por otras características? Y, ¿cómo se determina qué es idoneidad? ¿Cuáles son los criterios? ¿Son los mismos para jueces nacionales y federales inferiores que para ministros de Corte Suprema de Justicia? ¿Quiénes están más legitimados para seleccionar a los jueces inferiores?[7] ¿Y a los miembros de la Corte Suprema de Justicia?

Este artículo aborda la reconstrucción del argumento de idoneidad, –con sus criterios para la selección de los jueces nacionales y federales inferiores–, implícito en la oferta de cursos de la Escuela Judicial de-

[6] El procedimiento implementado por el Decreto Nro. 222/03 generó una amplia participación de la ciudadanía, de Universidades y de ONG, véase SCHVARTZMAN, Sebastián; MAXIT, Margarita, *Informe sobre la Designación de Eugenio Zaffaroni*, Asociación por los Derechos Civiles, Buenos Aires, 2003, puntos 3.2. y 5.

[7] A diez años de la reforma constitucional otra vez suenan voces que hablan de la necesidad de volver a discutir una reforma constitucional a la luz de los hechos acontecidos en estos últimos años y, en especial, por la crisis de diciembre de 2001. Uno de los puntos que se discute es la continuidad del Consejo de la Magistratura.

pendiente del Consejo de la Magistratura de la Nación. En una primera parte trabajamos las expectativas y la génesis de la Escuela Judicial, en especial su relación con la pretensión de formar jueces idóneos, capacitarlos y perfeccionarlos. Luego analizamos en qué medida la oferta de cursos de la Escuela Judicial desde el segundo cuatrimestre de 2002 hasta el segundo cuatrimestre de 2003 tiene como objetivo formar en aquéllos conocimientos, competencias y destrezas que luego son valoradas positivamente para evaluar si un aspirante es o no idóneo para el cargo de juez. Nuestra hipótesis es la siguiente: la oferta aprobada por la Escuela se reduce a un conglomerado de cursos dispersos, en el que no se percibe la explicitación de un plan de estudios, que permita integrar los objetivos generales y específicos de los programas de los cursos en ciclos de formación. Se trata de una serie de cursos arrojados a la Escuela Judicial que hasta ahora es a lo sumo una especie de "escuela galpón".[8]

La unidad de análisis que tomamos es la oferta de cursos realizada por la Escuela Judicial. Dos son las dimensiones que tenemos en cuenta para su análisis. La primera dimensión es institucional y se refiere a la dependencia de la Escuela, así como su relación con otras instituciones que realizan ofertas de cursos a la Escuela Judicial. La segunda dimensión es curricular, y aquí analizamos los objetivos, los contenidos y las modalidades de evaluación de los cursos de la Escuela Judicial a los efectos de determinar cuál es la concepción de "idoneidad" implícita en la oferta de cursos.

II. La génesis de la Escuela Judicial

La ley N° 24. 937, que crea y organiza el Consejo de la Magistratura, divide a esta institución en cuatro comisiones, la primera de las cuales se denomina Comisión de Selección de Magistrados y Escuela Judicial. Ella tiene a su cargo el llamado y sustanciación de los concursos para cubrir las vacantes de jueces y la dirección de la Escuela Judicial. En el año 1999, El Consejo de la Magistratura aprobó el Reglamento de la Es-

[8] Tomamos el concepto de "escuela galpón" de la literatura pedagógica, que lo utiliza para caracterizar a una escuela que no brinda marca identitaria alguna, reduciéndose por lo tanto a constituirse en un lugar –o, acaso, hasta en "no-lugar"– en el que los educandos "pasan" una parte de su tiempo sin recibir aquella marca identitaria con la que el Estado moderno procuraba habilitar un determinado ejercicio de la ciudadanía a través de los contenidos y las prácticas que los alumnos transitaban durante su vida escolar.

cuela Judicial (Res. 237/01, 29/8/99). Su organización comprende a un Director Académico, un Secretario Académico y un Consejo Académico. La reglamentación prevé, asimismo, la descentralización en delegaciones Regionales. El Consejo Académico está integrado por: un juez de la Corte Suprema de Justicia de la Nación que lo preside y es designado por el Presidente del Tribunal; tres magistrados del Poder Judicial de la Nación, propuestos por la Asociación de Magistrados y Funcionarios de la Justcia Nacional; tres abogados de la matrícula federal (dos propuestos por la Federación Argentina de Colegios de Abogados y uno por el Colegio Público de Abogados de la Capital Federal); dos legisladores de la Nación (uno propuesto por el Senado y otro por la Cámara de Diputados) y tres profesores universitarios (uno de derecho público, uno de derecho privado y un especialista en organización y gestión de la calidad).

La Escuela Judicial dirige su labor de capacitación y formación a dos agrupamientos de destinatarios (art. 7 inc. 11 ley 24.937):

a) los aspirantes a cubrir las vacantes de magistrados; y

b) los miembros de la administración de justicia –magistrados, funcionarios y empleados–.

Se asigna a la Escuela la función de contribuir a la *"eficaz prestación de los servicios de justicia"*. A su vez, la finalidad de la Escuela Judicial es: *"la formación y el perfeccionamiento de los funcionarios y los aspirantes a la magistratura"* (art. 13 de la ley)[9]. Así, la finalidad de la escuela es doble. Apunta tanto a formar a los aspirantes como a capacitar y perfeccionar a los que se encuentran ejerciendo un cargo de juez o en algún otro lugar de la Justicia[10].

Para los aspirantes el paso por la Escuela no es vinculante, aunque puede marcar la influencia que la Escuela tendrá sobre los futuros concursos: *"La concurrencia a la Escuela Judicial no será obligatoria para aspirar o ser pro-*

[9] Esta definición de la norma en términos de diseño de políticas educativas y de capacitación es muy vaga, es decir, falta la definición de algunos contenidos mínimos que comprendan contenidos conceptuales pero también el desarrollo y perfeccionamiento de habilidades y destrezas. Aunque escueto, en el caso de la Escuela de Capacitación Judicial del Estado de El Salvador se determina que los programas regulares que desarrolla la institución deben comprender eventos y actividades sobre: formación profesional, técnica, científica y ética; actualización de conocimientos jurídicos, legales y habilidades gerenciales y temas asociados con el estudio e investigación de la problemática del Sistema de Administración de Justicia.

[10] Para una comparación de las Escuelas Judiciales en algunos países de Latinoamérica, véase, *Consejos de la Magistratura. Los Consejos de la Magistratura de Argentina, Bolivia, El Salvador, Paraguay y Perú*. Revista Latinoamericana de Política Criminal, INECIP, Bs. As., 2003.

movido pero podrá ser evaluada a tales fines". La redacción de este artículo marca un límite: no podrán ser excluidos quienes no hayan pasado por las aulas de la Escuela, pero bien sabemos que lo facultativo puede tornarse obligatorio en la práctica si la grilla de puntuación así lo determina. Esto marca una fuerte diferencia con Escuelas Judiciales de otros países, en donde el paso por la Escuela es vinculante para aspirar a concursar por un cargo de juez. Así, por ejemplo, en Bolivia se puede caracterizar a la Escuela Judicial como un ente de preselección.

En suma, la Escuela Judicial aspira a ser un órgano de preselección no vinculante y un lugar de capacitación y perfeccionamiento de los miembros de la judicatura. Este perfil dual del destinatario requiere programas de formación diferenciados, tal es el caso por ejemplo de la Escuela Judicial de España. Esta diferenciación de los programas no se advierte en la oferta de la Escuela Judicial en Argentina.

II.1 ¿De quién depende la Escuela Judicial? ¿De quién pudo haber dependido?

La pregunta por la dependencia de la Escuela Judicial es de suma importancia, en tanto influye en la delimitación de los cursos que ofrece la Escuela. Esto nos habla de la medida en que la dependencia funcional de la Escuela determina el perfil de juez idóneo en términos de capacitación y formación.

Berizonce y Fucito[11], analizan cuatro posibles ámbitos de inserción de la Escuela Judicial:

- en el Poder Judicial,
- en las Facultades de Derecho,
- en el Consejo de la Magistratura, o
- como organismo autónomo.

A la *inserción en el Poder Judicial* se le asigna la desventaja del carácter conservador que como organización formal tiene, carácter éste que torna muy difícil que surjan motivaciones para el cambio desde su interior. En cuanto a la cuarta posibilidad –convertirla en *un organismo autónomo*– se ve como improbable dado los costos que tendría su instalación.

[11] Berizonce, Roberto y Fucito, Felipe (directores) *Los Recursos Humanos en el Poder Judicial*, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, 1999.

Quedan pues las otras dos alternativas: *hacerla funcionar en las Facultades de Derecho* o, la que finalmente se impuso, *insertarla en la órbita del Consejo de la Magistratura*. A favor de las Universidades hablan varios argumentos: el *argumento de la autonomía*, el *argumento de la experiencia en la educación de posgrado*, el *argumento de la eficiencia* y el *argumento federal*. El argumento de autonomía gira en torno a la garantía de autonomía reservada a las universidades (art. 75, inc. 19 CN). Esta autonomía les permite dirigir una mirada crítica a la cultura judicial. El argumento de la experiencia en la educación de posgrado, tiene especialmente en cuenta la formación y capacitación de aspirantes para ocupar los cargos de jueces. Las Facultades de Derecho han diseñado una serie de posgrados dirigidos a la formación de recursos humanos en el Poder Judicial que bien podrían aprovecharse e incluso mejorarse[12]. Berizonce y Fucito reconocen la ventaja que tendría esta alternativa, dada por la calidad académica reconocida y los bajos costos que tendría el aprovechamiento de una estructura ya montada (este último argumento se refiere a la eficiencia de la propuesta). Por último, el argumento de corte federal atiende a que las universidades están distribuidas en casi todas las regiones de la República Argentina, por lo que pueden satisfacer la formación y perfeccionamiento de aspirantes, jueces o funcionarios judiciales desde relativamente cerca de su lugar de trabajo, sin obligarlos a viajar a la Capital Federal. Ese alcance federal que pueden satisfacer las universidades aún no se percibe en la organización de la Escuela Judicial, pues la mayor parte de sus cursos se realizan en la sede de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con excepción de los ofertados en La Plata y en Santa Fe.

Fucito y Berizonce apuntan, sin embargo, que una desventaja estaría dada por *"el extremado academicismo y cientificismo que conspiran contra el adiestramiento netamente práctico, que necesariamente debe proporcionar una academia judicial"*.[13] Si de lo que se trata es de un "adiestramiento netamente práctico", la capacitación podría adquirirse en la práctica misma, a través de una capacitación en servicio que tenga lugar en el ámbito laboral. Ahora bien, enten-

[12] En este sentido, adelantamos que en el marco de esta investigación realizaremos un análisis comparado de los posgrados que ofrecen las diversas universidades y dirigidos a la formación de jueces y funcionarios judiciales. *Agradecemos a Mary Beloff el habernos advertido sobre este punto.*

[13] Op. cit, pág. 59.

demos que detrás de la dicotomía adiestramiento práctico vs. academicismo y cientificismo subyace una concepción de la práctica como mera técnica, que pierde de vista que cualquier análisis crítico de la práctica implica una reflexión teórica. El objetivo de producir un cambio cultural que redunde en una reforma del sistema de justicia no pareciera ser congruente con una educación focalizada en un "adiestramiento netamente práctico", que aunque puede ser beneficioso en la modificación de rutinas y prácticas concretas, no parece ser suficiente para lograr un cambio cultural.

A su vez, la alternativa que se impuso, la de *insertarla en la órbita del Consejo de la Magistratura*, tiene varias desventajas frente a la inserción universitaria. Como ya lo hemos dicho, el pluralismo –que se supone tiene la apertura de los concursos para ocupar los cargos judiciales– puede peligrar si la "cultura judicial" que se quiere cambiar se transmite a través de la práctica y se legitima por medio de una institución que tiene a su cargo la socialización de los jueces y funcionarios del presente y del futuro. Y aun más, la Escuela no tiene autonomía respecto del Consejo de la Magistratura y carece de una estructura que permita garantizar calidad docente y de investigación. Algunos de estos inconvenientes se pueden ver reflejados en la selección de las autoridades que dirigen la Escuela (nos referimos, en especial, a los cargos de Director Académico y Secretario Académico): hay que apuntar que no se realizó a través de un concurso público sino que fue hecha directamente por el Consejo. Vemos así que un órgano que está llamado a sustanciar concursos no sigue la misma práctica a la hora de seleccionar su personal[14].

Pero, ¿es conveniente que el órgano que tiene a su cargo la selección de jueces organice y dirija una institución formadora de jueces? Evidentemente, la principal ventaja que la creación de la Escuela presenta es que si el Consejo determinara cuáles son los conocimientos y

[14] Una práctica similar puede verse reflejada en el caso en el que se pretendía regularizar una planta de empleados que no habían ingresado a través del sistema de concursos. En este último caso, los medios de comunicación –en especial los periódicos– relevaron la noticia, criticando duramente la actitud del Consejo. En diciembre de 2001 los principales periódicos del país criticaron duramente la decisión del Consejo de la Magistratura de pasar a planta permanente a veinte funcionarios contratados. Esta decisión había sido tomada en abril de 2001, y trascendió cuando fue anulada por la Corte Suprema de Justicia, quien determinó que la estabilidad otorgada a veinte funcionarios, que ocupan cargos equiparados a juez de primera instancia o secretario de cámara, "no se adecua a la situación económica y financiera deficitaria del país".

capacidades que contribuyen a la eficacia de la administración de justicia, la Escuela sería el instrumento a través del cual se podrían transmitir dichos conocimientos y capacidades. Sin embargo, hay que tener en cuenta que la supuesta apertura que implica el sistema de concursos actual con respecto al anterior sistema de selección de jueces se puede ver limitada en la medida en que los cursos otorguen un puntaje difícil de reunir a través de la capacitación llevada a cabo en otras instituciones. El Consejo estaría así evaluando lo que él mismo produce, y el riesgo mayor en este orden es que la Escuela reproduzca la "cultura institucional", ahogando toda posibilidad de cambio. De ser así, la Escuela podría convertirse en un impedimento para lograr aquel cambio que el Consejo de la Magistratura originalmente estaba llamado a lograr. En este sentido puede ser interpretada la relación que intenta hacer Bergalli entre independencia de los jueces y proceso de socialización a través de Escuelas Judiciales con fuerte corte corporativo:

> "lo realmente significativo para la independencia judicial es la influencia que sobre ella tiene el que el juez o el magistrado (pertenezca) a un cuerpo concreto de compañeros de profesión, en razón de que a través del desempeño de sus funciones a lo largo de pasar por diversas posiciones dentro de lo que se conoce como carrera. Si ello ocurre desde su ingreso en juventud, participando seguidamente en cursos de formación y actualización de sus conocimientos técnicos en centros especiales -las denominadas Escuelas Judiciales- y posteriormente discurre mediante diversas promociones, su socialización como juez o magistrado es absolutamente endógena en la profesión. Así la figura del juez es semejante a la de cualquier otro funcionario, estatal o del ámbito privado, asumiendo los rasgos con que las organizaciones burocráticas impregnan sus miembros. De este modo, los jueces auto-construyen un propio *ethos* profesional asumiendo las percepciones y las actitudes del personal general de la función pública, en el sentido weberiano de la burocracia moderna... Mas, si ese proceso socializador tiene lugar, proviniendo de otras actividades jurídicas e ingresando posteriormente a la jurisdicción, la adquisición de los valores que deben sostenerse cuando se decide, debe ser mucho más rico en cuanto a las diferentes perspectivas construidas respecto a la función de juzgar. Así puede decirse que la profesionalización no se realiza en una única vertiente y sus relaciones con el sistema político pueden ser más fluidas y no tensas como cuando el corpora-

tivismo de las organizaciones rígidas practica una cerrazón frente a cualquier influencia externa."[15]

III. Cursos y programas: el perfil del juez idóneo

Los cursos no son programados por la Escuela, sino que parten de una oferta hecha por instituciones públicas y privadas. Sin embargo, entendemos que la aceptación por parte de la Escuela de estos cursos y programas marca alguna tendencia en relación con el perfil de juez que se propone formar. De lo contrario, tendríamos que concluir que la Escuela no está ejerciendo función alguna. La oferta de cursos que analizaremos se inicia con la primera que la Escuela presentó para el segundo cuatrimestre de 2002 y llega hasta el segundo cuatrimestre del 2003.

III.1 Los elementos para el análisis de la oferta curricular de la Escuela Judicial

La reconstrucción del argumento de idoneidad, y de sus criterios para la selección de los jueces nacionales y federales inferiores implícito en la oferta de cursos de la Escuela Judicial, se realiza a la luz de los resultados obtenidos en anteriores trabajos. Los criterios que componen el argumento de idoneidad nos sirven para clasificar los cursos ofertados y reconstruir una suerte de "plan de estudios" de la Escuela a los efectos de determinar qué significa "idoneidad" cuando se trata de formar a los aspirantes, capacitar a los jueces o funcionarios judiciales o incluso perfeccionarlos.

En otro trabajo, reconstruimos el argumento de idoneidad a partir de dos elementos: a) la determinación de criterios a través del análisis del Reglamento de Concursos Públicos de Antecedentes y Oposición para la Designación de Magistrados del Poder Judicial de la Nación (en adelante RCPA); b) la interpretación y aplicación de esos criterios por el Jurado (conformado por un profesor, un abogado y un juez) y los consejeros. Como resultado de este análisis surge que el argumento de idoneidad está conformado por tres pilares:

a) la evaluación de los antecedentes de los candidatos referidos al: ejercicio de la profesión de abogado, de juez o símil, y de la actividad

[15] Bergalli, Roberto, *Jurisdicción, Cultura e Ideologías de los Jueces*, en Añon/Casanova/Bergalli, *Derecho y Sociedad*, Tyrant Lo Blanch, Valencia, 1998, págs. 476-506 (497).

académica (se obtiene a través de la acreditación de doctorado, publicaciones, docencia e investigación y estudios de posgrado);

b) **la aprobación de una prueba de oposición escrita e individual:** se plantean a cada concursante uno o más casos reales o imaginarios para que "proyecte por escrito una resolución o sentencia, como debería hacerlo estando en ejercicio del cargo para el que se postula". En cuanto al contenido, se establece que "versará sobre temas directamente vinculados a la función que se pretenda cubrir y con ella se evaluará tanto la formación teórica como la práctica". La duración del examen no superará las ocho horas. Los postulantes podrán consultar únicamente los textos legales vigentes que lleven consigo, no permitiéndose la consulta de obras de doctrina y jurisprudencia[16]. Los criterios de corrección de la evaluación de la prueba de oposición surgen del mismo artículo 37[17]: (i) "Consistencia jurídica de la solución propuesta dentro del marco de lo razonable"[18]; (ii) "perti-

[16] Parece acertado que se les pida que resuelvan el caso como si estuvieran en el ejercicio del cargo; sin embargo, no es adecuado impedirles la consulta de doctrina, jurisprudencia, textos científicos, etc., puesto que quien está en el ejercicio del cargo puede y debe consultar todo ese material. Podríamos acotar que si se trata de recrear artificialmente una situación, debe hacérselo lo más precisamente posible. Además, aquí hasta puede estar en ventaja aquel dispuesto a fallar munido solamente de los textos legales, con respecto a quien se toma su labor con afán de investigador y construye su argumentación en base a los insumos que le proporcionan todas las fuentes del derecho.

[17] La publicidad de los criterios parece estar orientada a dar transparencia al procedimiento de corrección y, a la vez, brindar algún margen de previsibilidad a los postulantes, quienes podrían anticipar qué es lo que se espera de sus pruebas. Sin embargo, cuando se avanza en el análisis de los criterios de corrección surgen algunos problemas.

[18] Por "consistente" podemos entender no-contradictoria y razonable. Sin embargo, la primera pregunta que surge es ¿"consistente" o no-contradictoria, en relación con qué? Aquí se pueden ensayar varias interpretaciones. Podríamos entender que la solución propuesta es consistente con su fundamentación si, por ejemplo, al proyectar una sentencia absolutoria los argumentos que forman parte del razonamiento justifican esa solución y no una sentencia condenatoria. Se podría hablar en este caso de una consistencia en el marco de la resolución proyectada. Otra interpretación puede apuntar a que la solución propuesta no contradiga el ordenamiento jurídico vigente. Por ejemplo, una solución inconsistente jurídicamente sería condenar a una persona con pena de muerte por la comisión del delito de homicidio, pues no sólo no está previsto dicha pena para el delito de homicidio, sino que además está prohibida para otros delitos de acuerdo con lo previsto por el Pacto de San José de Costa Rica. Si este fuera el propósito perseguido por la norma, pudo haberlo dicho más claramente; el criterio bien pudo haber rezado: "la solución propuesta debe ser fundamentada en el derecho vigente". Y aún más ¿a qué se hace referencia cuando se dice "dentro del marco de lo razonable"? Si entendemos por razonable aquella solución fundamentada, es decir, aquella solución en la que hablan buenos argumentos, entonces se espera que la solución propuesta sea no contradictoria dentro del marco de lo que puede ser fundamentado. Ahora bien, si lo esperado era una solución de acuerdo al derecho vigente y fundamentada, ¿por qué no se lo dijo más claramente? Se podría haber dicho, por ejemplo: "una de las posibles soluciones de acuerdo al derecho vigente y que resulte fundamentada en forma suficiente".

nencia y rigor de los fundamentos; (iii) " corrección del lenguaje utilizado"[19]; y

c) **la realización de una entrevista personal pública**, que tiene por objeto valorar: i) la motivación del candidato para el cargo al que aspira; ii) la forma en que desarrollará eventualmente la función, sus planes de trabajo, los medios que proponga para mejorar la eficiencia en el cumplimiento de sus funciones y para llevar a la práctica los cambios que sugiere; iii) sus puntos de vista sobre temas básicos de su especialidad, su conocimiento respecto de la interpretación de las cláusulas de la Constitución, y de la jurisprudencia de la Corte Suprema de Justicia de la Nación en los casos que versan sobre control de constitucionalidad, así como de los principios generales del derecho; iv) sus valores éticos, su vocación democrática y por los derechos humanos; v) cualquier otra información que a juicio de los consejeros sea conveniente requerirle (art. 42 del Reglamento).

Estos criterios que se tienen en cuenta para evaluar la idoneidad de los aspirantes para el cargo que se concursa, nos han servido para realizar un grilla de análisis a los efectos de clasificar la oferta de cursos.

[19] La norma puede estar refiriéndose a objetos bien distintos: el uso gramatical, el estilo, la sintáxis, la semántica, la pragmática. En todo caso, si la intención era unificar criterios, pudo ser el reglamento más "correcto" en el uso del lenguaje y aclarar si se trata de "lenguaje claro, preciso"; "ortografía correcta", etc.

Contenidos conceptuales, habilidades y destrezas implícitas en el argumento de idoneidad
A) Formación Técnica
1. Interpretación del derecho y argumentación jurídica
2. Medios de resolución conflictos: tradicionales y alternativos
3. Interpretación de hechos y valoración de la prueba
4. Formación disciplinar: sobre disciplinas jurídicas, no jurídicas aplicadas al ámbito jurídico y sobre control de constitucionalidad
B) Comunicación (criterios de corrección del examen)
Consistencia jurídica en el marco de la razonable
Pertinencia
Rigurosidad
Corrección del lenguaje utilizad
C) Entrevista
1. Motivación del candidato para el cargo
2. Organización del trabajo en el juzgado
3. Conocimientos jurídicos: a) principios básicos de su especialidad y b) jurisprudencia de la Corte Suprema de Justicia sobre control de constitucionalidad
4. Orientación a valores: a. Valores éticos b. Vocación democrática c. Vocación por los derechos humanos
5. Otras informaciones
6. Destrezas psicológicas[20]

[20] El examen psicológico y psicotécnico puede ser requerido por la Comisión luego de las entrevistas personales, no pudiendo la Comisión solicitar tal examen para un número menor de cinco aspirantes. El objetivo del examen es "determinar su aptitud para el desempeño del cargo"; la Comisión debe definir las características de juez que se requieren para el cargo concursado y transmitírsela a los profesionales encargados de tomar el examen (Art. 41 del Reglamento de Concursos Públicos de Oposición y Antecedentes). El relato de uno de los Consejeros abogados refleja los puntos de discusión sobre la conveniencia de incorporación de este examen: "... *Perdimos varias votaciones en diferentes puntos ... uno de ellos, que es fundamental: el del examen psicológico. Y si ustedes me preguntan por qué perdimos este punto, yo les digo que lo perdimos esencialmente por los jueces. ¿Quieren una respuesta más clara y concreta? En el caso de un juez de primera instancia que se postule para camarista y tenga algún problema psicológico, la pregunta del millón es la siguiente: ¿debe seguir siendo juez o no ? Para nosotros, la respuesta era no. Y ahí perdimos todo. Pero esa es la respuesta correcta, porque si no está capacitado para ser camarista no se lo puede seguir dejando como juez. O*

A continuación clasificamos los cursos ofrecidos por la Escuela Judicial de acuerdo con la grilla arriba trascripta. A su vez, tomando como base esta tabla clasificamos la oferta de cursos teniendo en cuenta la función de la judicatura en la que se proponen producir alguna modificación o enseñanza. Consideramos que implícitamente la oferta de cursos se dirige a tres funciones: la función decisoria, la función organizativa y el ejercicio de la función orientada por valores.

III.2 El análisis de la oferta curricular de la Escuela Judicial

La unidad de análisis que tomamos es el curso, por lo que para clasificarlos tuvimos en cuenta su función principal y no las accesorias que pudiera presentar. Para la clasificación de los cursos tomamos la oferta realizada en los años 2002 y 2003; por ello al lado del título de cada curso consignamos el o los años en que fueron ofertados. A su vez, para el análisis y clasificación de los cursos tenemos en cuenta el formato de presentación que incluye título del curso, profesores a cargo, institución oferente, objetivos, contenidos, estrategias de enseñanza, condiciones de regularidad (sólo en relación con la asistencia) y modo de evaluación. Este formato debe ser cumplimentado por el docente al momento de la propuesta. Sin embargo, hemos tenido que reconstruir, por ejemplo, algunos de los objetivos a partir de los contenidos, o a la inversa. Asimismo, las estrategias de enseñanza y evaluación aparecen en el desarrollo de los

renuncia y se jubila por invalidez o corresponde una acusación por mal desempeño. ¿Qué hicieron los jueces? Todo el lobby posible para que esto no saliera, lo que lograron con apoyo del sector político. "La experiencia de los abogados en el Consejo de la Magistratura" (Conferencias dictadas los días 13 y 16 de agosto del 2001). *Cuaderno de Doctrina N° 23*, Colegio Público de Abogados de la Capital Federal, Febrero de 2002, págs. 22 y 24.

En el año 2004, se modificó el Reglamento de Concursos Públicos de Oposición y Antecedentes para la designación de magistrados del Poder Judicial de la Nación por Resolución 52/2004 del 11/3/2004. El objetivo es "brindar mayor seguridad a los procedimientos de selección". Por ello, el Consejo otorgó carácter obligatorio al examen psicológico y psicotécnico de los postulantes que son convocados a la entrevista personal en los términos del artículo 39 del referido reglamento. De acuerdo con la nueva redacción de los artículos 41 y 42 del reglamento, el examen psicológico y psicotécnico a los postulantes tiene por objeto determinar su aptitud para el desempeño del cargo que en cada caso se concurse. Se asegura el carácter de reservado de los resultados de estos exámenes; sin embargo, se reconoce que cada postulante, previa solicitud, podrá conocer los resultados que le conciernan personalmente. La norma le atribuye a la Comisión la facultad de resolver que no se realice este examen a quienes se hayan sometido a él en los dos años anteriores. Por último, el postulante "que, sin causa justificada, no concurra a la entrevista personal o no se someta al examen psicológico y psicotécnico quedará automáticamente excluido del concurso".

contenidos. Algunas presentaciones de contenidos son precisas y extensas, mientras que otras son lo suficientemente vagas como para no permitir al cursante prever los contenidos que efectivamente se abordarán en el curso[21]. En este último caso, esto también obstaculizó la tarea de clasificación y análisis de los cursos propuesta en este trabajo.

III.2.1 El análisis de la oferta curricular de la Escuela Judicial de acuerdo con la función decisoria

La *función decisoria* implica los conocimientos y destrezas que se presume un juez debe poseer para ejercer correctamente su labor. Así, comprende los cuatro ítemes de la formación técnica (interpretación del derecho y argumentación jurídica, medios de resolución de conflictos, interpretación de hechos y valoración de la prueba y formación disciplinar-jurídica, no-jurídica aplicadas al ámbito jurídico y sobre interpretación constitucional y control de constitucionalidad, elementos que vuelven a analizarse en la entrevista personal) y comunicación. Con respecto al ítem "comunicación" no hemos divididos los subítemes que fueron tenidos en cuenta para reconstruir el argumento de idoneidad, por cuanto la oferta de cursos no permitía realizar esa distinción.

a) Análisis de los cursos sobre *interpretación del derecho y argumentación jurídica*

- **Interpretación de los textos legales.** (2003) Desde una perspectiva filosófica, evalúa distintos métodos de interpretación y propugna su utlización para alcanzar decisiones racionales en instancias judiciales.
- **Bases para el razonamiento judicial.** (2002 y 2003) Es un curso de argumentación jurídica que se plantea como objetivo "sacar a la luz la mejor capacidad de los participantes para organizar su razonamiento, de acuerdo con sus propias preferencias".

[21] Del análisis de los cursos surgen algunos otros resultados en cuanto a las condiciones de regularidad y al equipo docente. Así, los requisitos de regularidad se logran en casi todos los cursos a través del control de la asistencia, que va del 75 al 100 % de las clases. En cuanto a los docentes, varios cursos presentan un equipo docente. Aquí se puede colegir que la Escuela Judicial pide a los profesores que aclaren dentro del programa qué profesor está a cargo de cada clase, porque siempre aparece especificado. En varios casos, también la evaluación es dividida y cada profesor evalúa su parte del curso. En algunos casos, el equipo de profesores a cargo del curso es grande, y de acuerdo con la presentación del curso, se puede conjeturar que no suelen trabajar en equipo, sino que cada uno se hace cargo de una o más clases.

- **Los fundamentos de la decisión racional.** (2002 y 2003) Este curso no diferencia objetivos, contenidos y forma de trabajo, por lo cual es sumamente difícil determinar cuál es su orientación. Estipula que tiene por finalidad "realizar una revisión de las costumbres, cualidades y defectos de la práctica de los tribunales en la redacción de sentencias definitivas, de las decisiones interlocutorias y del despacho de mero trámite", pero también se propone "encaminarse a una administración de justicia que sin desmerecer la garantía de la defensa asegure un servicio eficiente, despojado de los vicios que la convierten en un pesado engranaje burocrático". El material de trabajo son los fallos de la Corte y los fundamentos de las decisiones judiciales.
- **El juez y el proceso.** (2002 y 2003) Es un curso cuyo centro está en el papel que el juez tiene en el proceso (al que se asigna la función de dar "respuesta a la necesidad que tiene la gente de encontrar la solución de sus conflictos mediante la intervención de los jueces"), la responsabilidad por sus actos y la del Estado por los actos de aquéllos.

¿Qué perfil de juez idóneo trazan estos cursos a través de los contenidos que pretenden abordar? Estos cuatro cursos presuponen que un juez es idóneo en la medida en que conoce los métodos de interpretación del derecho y puede utilizarlos para analizar cómo son aplicados en un caso. Así, el juez idóneo es quien puede desarrollar la habilidad de análisis crítico de sentencias. No se trabaja, en cambio, el desarrollo de la habilidad de construir una sentencia.

En cuanto a la argumentación, la idoneidad pasa por la "clarificación" del propio razonamiento y por la posibilidad de reconocer las debilidades y fortalezas de su expresión y, en todo caso, mejorarlas de acuerdo con sus "preferencias". Es idóneo, entonces, el juez que puede argumentar "con claridad" en torno a sus propias "preferencias". Se parte de un presupuesto fuerte de lo individual, encarnado por la figura del juez, casi descontextualizada de la institución en la que desarrolla su función.

Asimismo, esa idoneidad pasa por el desarrollo de la habilidad de análisis de sentencias y expedientes a través del estudio de "las costumbres, cualidades y defectos de la práctica de los tribunales en la redacción de sentencias definitivas, de las decisiones interlocutorias y del despacho de mero trámite". Sin embargo, no queda claro cuáles son los criterios

para el análisis. Es decir, es idóneo quien pueda revisar. En este sentido, este curso presenta serias deficiencias en la presentación de la propuesta.

Por último, es idóneo quien pueda comprender la función principal aisgnada al juez, solucionar conflictos, siendo consciente de la responsabilidad que le cabe a él y al estado por su obrar.

b) Análisis de los cursos sobre *medios de resolución de conflictos*

- **Introducción a la mediación penal.** (2002) En la enseñanza práctica de la mediación penal, aparece la función del sistema de justicia de fomentar el acceso a la justicia. Con ese norte, el curso se propone analizar la factibilidad de la incorporación de nuevos métodos alternativos de resolución de conflictos al sistema judicial argentino.
- **La conciliación judicial.**(2003) Es un curso ordenado a "proporcionar herramientas técnicas para dirigir eficazmente una audiencia de conciliación de modo de guiar a las partes y letrados para encontrar una solución participativa y consensuada del litigio cuando tal temperamento es posible". Con tal objetivo, se proponen técnicas de conciliación cuyos pasos son descriptos con un lenguaje especializado.
- **Seminario de negociación.** (2002 y 2003) Se propone dar a conocer métodos alternativos de solución de conflictos, partiendo de que esos conflictos pueden derivar en una "situación judicial o negocial". Privilegiando la capacidad comunicativa, se trata de lograr que los asistentes aprendan a negociar, dando una activa participación a los implicados en el conflicto.

¿Qué perfil de juez idóneo trazan estos cursos a través de los contenidos que pretenden abordar? En el primer curso la idoneidad pasa por el desarrollo de la habilidad de solución de conflictos, incluso a través de medios alternativos que no están por ahora previstos por la Justicia. Además, es idóneo aquel que mejora el acceso a la justicia. En este sentido, interpretamos que este curso es uno de los pocos en los que se pretende instalar una reflexión acerca de los medios tradicionales de resolución de conflictos usados por la Justicia de cara a un cambio que tiene como fin principal la ampliación del acceso a la justicia. En el caso de los otros dos cursos, la idoneidad apunta al desarrollo de habilidades comunicativas a los efectos de acercar a las partes, incluso posibilitar un papel más activo

de las partes en el proceso judicial, a los efectos de que lleguen a un acuerdo. Es idóneo aquel que puede operar para que las partes clarifiquen sus posiciones y estén dispuestas a acordar. Esta idoneidad implica un cierto descentramiento de la figura del juez como decisor hacia la figura del juez como facilitador.

c) Análisis de los cursos sobre *interpretación de hechos y valoración de pruebas*

- **El informe pericial. La escritura. Falsificación documental.** (2003) El curso se propone como objetivo "lograr el adecuado conocimiento de las investigaciones de este tipo", refiriéndose en los contenidos a los mencionados en el título.
- **Problemática del dictamen contable en sede judicial.** (2002 y 2003) Su objetivo es "conocer los diversos aspectos que hacen a la realización del dictamen judicial contable y su valor probatorio". Los contenidos del curso dan cuenta de una valoración de la prueba en la que está diluido el sujeto que valora; pareciera que los dictámenes "hablan por sí mismos", y todo lo que hace falta para interpretarlos correctamente es un saber técnico.
- **Pericias contables.** (2003) Aunque no tiene objetivos explicitados, está dirigido al conocimiento de principios básicos de contabilidad para la comprensión de pericias contables; en el marco de algunos problemas específicos, como los delitos bancarios.
- **Pericias médicas.** (2003) Es un curso de conocimiento básico destinado a la interpretación de informes periciales psiquiátricos, tanatológicos, lesionológicos y psicológicos.
- **Medicina legal y afines al quehacer del fuero criminal.** (2002 y 2003) Se trata de transmitir conocimientos básicos de la medicina legal para la valoración de la prueba en el proceso judicial. Se incluyen tres ejes básicos (genética, diagnóstico psiquiátrico y autopsia) que dan lugar a tres "clases prácticas": interpretación de los estudios de ADN, análisis de los contenidos de informes psiquiátricos forenses, y observación de la realización de una autopsia.
- **Salud mental y psiquiatría.** (2002 y 2003) El curso se propone hacer un aporte para la "construcción de un pensamiento interdisciplinario" integrador de los "puntos de vista médicos y jurídicos", que servirá

para que la toma de decisiones se base en una cabal comprensión de los sujetos del proceso judicial.

¿Qué perfil de juez idóneo trazan estos cursos a través de los contenidos que pretenden abordar? Los cursos en general nos dicen que la idoneidad pasa por desarrollar las habilidades referidas a la valoración de medios de prueba. Aparecen las pericias tradicionales en el procedimiento. Ahora bien, se nota la ausencia del juez como un intérprete de hechos.[22]

d) Análisis de los cursos sobre *comunicación*

- **La sentencia como medio de comunicación** (2002 y 2003) Se apunta a revisar distintos estilos de sentencia, con el objetivo de mejorar la forma de redactarlas. Al describir los objetivos del curso, se considera que "el producto de la actividad judicial es la sentencia". Esto marca una distancia importante con aquellos otros cursos que no ponen el acento en la sentencia sino en el proceso.
- **Técnicas de oratoria en el contexto judicial.** (2002 y 2003) Es un curso orientado al acto de oratoria, a través del "entrenamiento en habilidades y técnicas para la expresión y la comunicación pública, mediante trabajos grupales e individuales, utilizando técnicas y roles específicos de teatro para facilitar la expresión y la comunicación, y la aplicación práctica del contenido teórico". En los contenidos, no hay referencias explícitas a la aplicación de estas habilidades y técnicas al contexto judicial. Se presenta como un curso de actuación en público que utiliza recursos dramatúrgicos.
- **Comunicación oral y escrita.** (2003) Si bien incorporamos este curso en los que tienen por objeto la comunicación, debido a su título, este curso aplica una teoría general del derecho desde una perspectiva judicial, poniendo énfasis en la interpretación.
- **Comunicación oral y escrita.** (2002 y 2003) El curso focaliza el proceso judicial como un proceso discursivo, suponiendo que el juez tiene

[22] Decía Calamandrei de la carrera judicial de su tiempo: "Es una lástima que en el ordenamiento actual de la carrera judicial, la constancia con que el juez oye a los testigos y la diligencia con que anota los documentos, no sean, como las sentencias brillantemente fundadas en Derecho, títulos que se puedan hacer valer en los concursos; por eso, el juez que prefiere las cuestiones de Derecho, piensa muy a menudo, más que en la justicia, en el ascenso". CALAMANDREI, Piero. *Elogio de los Jueces*. Editorial Tribunal, México, 1995, pág. 119.

un patrón habitual de decisión sobre el que es preciso que reflexione. El razonamiento forense es caracterizado como un "razonamiento débil". Se propone un análisis sociológico y nomológico del caso, aunque luego todo el énfasis está puesto en el desentrañamiento y la justificación de las "motivaciones" de la decisión judicial, a la que se asigna una pretensión de corrección en el plano formal.

- **Comunicar y argumentar**. (2003) El objetivo del curso es colaborar en la producción de discursos argumentativos, enfatizando en la necesidad de "adecuar el texto al destinatario". El curso parece orientado a analizar los discursos argumentativos (sobre todo escritos) en general, sin hacer referencia explícitamente a la producción de textos en el ámbito judicial.
- **Curso de comunicación escrita eficaz**. (2003) El curso está orientado a abordar las reglas gramaticales básicas de la escritura, bajo el supuesto de que la eficacia de la comunicación está dada por la claridad de la expresión. No aparecen referencias al contexto de producción del discurso jurídico.

De acuerdo con los contenidos de estos cursos la idoneidad pasa por sobre todo por la "corrección del lenguaje utilizado". Es decir, es idóneo quien puede expresarse –ya sea en forma escrita u oral– correctamente de acuerdo con las reglas gramaticales. Tiene mayor presencia en los cursos la comunicación escrita que la oral, y la primera está directamente referida al texto judicial, mientras que la segunda aparece referida a las técnicas de oratoria generales.

e) Análisis de los cursos sobre *conocimientos disciplinares*

Sobre disciplinas jurídicas

- **La legislación de emergencia**. (2003) Se presenta como un curso de actualización sobre la emergencia económica. Propone un análisis histórico y comparado, y aplica una teoría de la justicia (*prima facie* iusnaturalista) a la emergencia económica.
- **Derecho ambiental**. (2003) Si bien se trata de un curso de actualización en una rama del derecho, plantea ya desde sus objetivos el estudio de dicha rama del derecho desde la perspectiva de su impacto sobre el acceso a la justicia, y considera a los integrantes del Poder Judicial

como actores clave en la efectiva implementación del acceso a la justicia de la población en materia de derecho ambiental. De esta forma, el curso se propone una reflexión de los actores judiciales sobre su propio rol que nos parece más apropiado que aquellos otros que no aparecen ligados a una materia concreta.

Sobre control de constitucionalidad

- **Problemática actual del control de constitucionalidad en una democracia representativa.** (2003) Se propone analizar el problema del control de constitucionalidad en cabeza de los jueces, a la luz de una teoría de la democracia. El referente más fuerte es la doctrina norteamericana.

Sobre disciplinas no jurídicas aplicadas al ámbito jurídico

- **Sociología de las organizaciones.** (2003) Es un curso de teoría sociológica de las organizaciones en el que se enfatizan los aspectos informales de las organizaciones, sin resaltar el marco político en el que se ubican dichas organizaciones.
- **Análisis económico del derecho.** (2003) Este curso plantea un conocimiento de los principios generales del análisis económico del derecho que aborda distintas ramas y problemas jurídicos.
- **Contabilidad y finanzas.** (2003) Como otros cursos dirigidos a transmitir conocimientos disciplinares, éste tiene algunos puntos que hacen a la evaluación de la prueba contable y financiera, pero está concebido como un curso de instrucción básica dirigido a abogados en general sobre la materia contabilidad y finanzas.

¿Qué perfil de juez idóneo trazan estos cursos a través de los contenidos que pretenden abordar? Los cursos referidos específicamente al derecho, nos dicen que la idoneidad pasa por la actualización en derecho de la emergencia y en derecho ambiental. En este sentido, es idóneo quien se mantiene actualizado en su propia disciplina.

Uno de los puntos importantes para evaluar la idoneidad del candidato en la entrevista personal es "su conocimiento respecto de la interpretación de las cláusulas de la Constitución, y de la jurisprudencia de la Corte Suprema de Justicia de la Nación en los casos que versan sobre

control de constitucionalidad". La importancia de estos conocimientos queda marcada en el relato del consejero abogado Juan Gersenobitz, sobre una entrevista personal a un juez federal en ejercicio en el interior del país que se postulaba a camarista, a quien se le preguntó si conocía la doctrina de la Corte Suprema de Justicia sobre la "teoría del fruto del árbol envenenado". El entrevistado dijo: "Ah, sí... A la manzana podrida hay que sacarla del cajón, pero yo no estoy de acuerdo con esta teoría". Si bien el consejero enfatiza que la entrevista personal, no es ya una evaluación técnica, pregunta ¿pero usted que hace en ese caso? ¿Lo postula para una terna? Y contesta, que "es imposible. Y destaco que es juez en ejercicio en el interior". Asimismo, en el relato del Consejero Orio cuando sostiene: "Nos hemos encontrado con gente que no supo contestar en forma clara y precisa cuestiones de derecho constitucional, es decir, principios constitucionales consagrados en nuestra Constitución Nacional. Por estos motivos, ... hemos tenido que variar el orden ..."[24].

La Escuela Judicial ofrece un solo curso sobre control de constitucionalidad y recién en el 2003. No cabe duda de que la idoneidad exigida por el Consejo para aspirar al cargo de juez tomó como relevante el conocimiento de la jurisprudencia de la Corte Suprema de Justicia y del sistema de control de constitucionalidad, aunque ello se vea débilmente reflejado en la propuesta curricular de la Escuela.

En cuanto a las disciplinas no jurídicas, su inserción supone que el juez idóneo debe adquirir conocimientos básicos de disciplinas y corrientes teóricas que le permitan analizar su labor decisoria y organizativa desde un punto de vista externo. Sin embargo, se advierte que no existe una propuesta coherente de parte de la Escuela que articule estos cursos con aquellos otros que trabajan específicamente las funciones decisoria y organizativa desde un punto de vista jurídico.

[24] "*La experiencia de los abogados en el Consejo de la Magistratura*" (13 y 16 de agosto del 2001). *Cuaderno de Doctrina Nº 23*, Colegio Público de Abogados de la Capital Federal, febrero de 2002, pág. 22.

III.2.2 El análisis de la oferta curricular de la Escuela Judicial de acuerdo con la función organizativa

La *función organizativa* comprende los conocimientos y el desarrollo de habilidades y destrezas que permiten organizar eficientemente el trabajo en el juzgado. Estos conocimientos son evaluados en el marco de la entrevista personal y por ende conforman el argumento de idoneidad.

- **El despacho: el desafío de funcionar como equipo de trabajo**. (2002 y 2003) De los objetivos y contenidos se desprende que la problemática judicial tiene una especificidad tal que sólo puede ser conocida desde el interior de la propia práctica judicial. En cuanto a la función organizativa propiamente dicha, el curso propone el desarrollo de la capacidad de generar equipos de trabajo; un "buen juez" puede formar un buen equipo de trabajo y ser capaz de coordinarlo. Este equipo de trabajo tiene que desarrollar la capacidad de saber leer los resultados de los conocimientos que provienen de otras disciplinas que contribuyan a facilitar la tarea judicial. El juzgado es concebido como "institución, organización, grupo de trabajo y lugar de formación". La formación se produce entonces al interior de la propia institución, a través de la reflexión crítica sobre la propia práctica y con la ayuda de herramientas pedagógicas, estrategias y enfoques teóricos.
- **Curso introductorio sobre manejo de casos**. (2003) El curso propone el aprendizaje del "manejo de casos y el ejercicio de la abogacía", presumiblemente desde la perspectiva del abogado litigante. Sin embargo, luego se asume la perspectiva de un integrante del Poder Judicial. Incorpora temáticas que forman parte de otros cursos, tales como la administración de casos complejos y la calidad total aplicada al servicio de justicia.
- **Manejo de casos**. (2002 y 2003) El objetivo del curso es "generar la transformación del trabajo judicial.... capacitando en la utilización de herramientas de gestión útiles para el manejo del flujo del trabajo en los juzgados". El "buen juez" es un buen "gestor", en el sentido de organizador del trabajo. El enfoque teórico de este curso parece ser el mismo que el de Manejo de casos de litigación compleja.
- **Manejo de casos de litigación compleja**. (2002 y 2003) Se propone desarrollar la capacidad de clasificar los casos de litigación en simples y complejos, y también diseñar y aplicar una estrategia para la resolu-

ción de estos últimos. Se le asigna al juez un rol activo en el proceso, ya que debe diseñar y dirigir un "plan de litigación" y "anticipar los problemas que derivan de la litigación compleja", teniendo en cuenta su relación con el contexto, en especial cuando los casos son complejos por la trascendencia que tienen en la opinión pública, en los medios masivos o en el medio ambiente. Al respecto, cabe preguntarse qué espacio deja un juez de este perfil a los abogados para que diseñen sus estrategias de litigación.

- **Gestión de calidad en la Justicia.** (2002 y 2003)[24] Tiene un objetivo amplio, que consiste en "mejorar las destrezas en el desempeño de la función judicial". Los contenidos dan cuenta de que esto se logra a través del conocimiento y manejo de un "sistema de gestión de calidad". Un "buen juez" o un buen funcionario parecen ser aquí quienes comprendan la administración de justicia como una organización y sean capaces de evaluar su gestión para practicar los cambios pertinentes. El curso se encuadra en un paradigma tecnicista de la administración de Justicia, y pretende difundir algunas experiencias de control de "gestión de calidad" realizadas en distintos ámbitos del Poder Judicial.
- **Tendencias actuales para la agilización de los procedimientos judiciales.** (2003) El curso se propone que la agilización de los procesos judiciales se conjugue con las garantías del debido proceso, distinguiéndose de otros cursos que parten de la definición de la organización de Justicia como un asunto meramente técnico, descontextualizándola del tipo de Estado y de los derechos fundamentales que rigen el debido proceso.
- **Actuación profesional interdisciplinaria en el ámbito judicial.** (2002 y 2003) Es un curso cuyos objetivos y contenidos son sumamente difusos. Se inserta dentro de una serie de seminarios (que sólo se menciona sin explicitar cuáles son o serán) que se propone producir "cambios actitudinales de todos los profesionales vinculados al área jurídica". Lo ubicamos dentro de la función organizativa porque, aunque parece orientado a todas las profesiones jurídicas, puede aplicarse a la organización de un juzgado.

[24] Este curso es ofrecido por una institución en 2002 y por otra en 2003 bajo la dirección de un mismo profesor y con contenidos similares.

- **Comunicaciones electrónicas en la justicia.** (2002 y 2003) El curso se propone "la comprensión para las comunicaciones judiciales en el marco legal actual y adveniente, así como desarrollar los procedimientos para su aplicación eficaz en el proceso judicial". Los contenidos plantean una revisión y divulgación de los medios electrónicos en la comunicación judicial, pero siempre analizados desde el marco jurídico que rige el proceso y también desde un marco axiológico.
- **Administración del flujo de expedientes**. (2003) El curso propone una optimización de la distribución del trabajo en los juzgados, trabajo que está encarnado por "el expediente". El uso de nuevas tecnologías aparece como un medio idóneo para producir una mejor distribución de las tareas.
- **Administración de recursos humanos**. (2002 y 2003) El curso está orientado a fomentar la capacidad de liderazgo, con vistas a la optimización de recursos humanos. Un "buen juez" sería un buen líder, es decir, quien puede administrar de forma óptima los recursos humanos. El enfoque parece estar dado por teorías provenientes de la administración de empresas.
- **Herramientas para el manejo de los conflictos internos**. (2003) Si bien resulta difícil determinar cuál es el objetivo del curso, pareciera que se propone el estudio del conflicto al interior de los juzgados, ofreciendo "ideas y procedimientos para hacer positivos los conflictos que ocurren diariamente en sus puestos de trabajo". Este curso también podría haber sido ubicado dentro de aquellos sobre medios alternativos de solución de conflictos, pero si no lo hicimos fue porque no se refiere a los conflictos de los justiciables sino a los de los operadores de la administración de justicia, y además no propone una "solución" sino que destaca la faz positiva que el conflicto tiene.
- **Curso introductorio a la problemática judicial** (2002) y **Aspectos fundamentales de la problemática judicial actual**. (2003) Este curso (que se ofrece en el 2002 y 2003 con los mismos contenidos y profesores, aunque con un cambio en el nombre) podría ser ubicado en otros de los segmentos que hemos construido, por cuanto aborda cuestiones de organización del trabajo, pero también de ética judicial y de interpretación del derecho. En lo que hace a la función organizativa, se

visualiza al juez como un líder, dándosele herramientas para que construya un "liderazgo efectivo en lo judicial".

El fuerte de la Escuela Judicial pasa por lo organizacional; si tomamos en cuenta la oferta desde el año 2002, que asciende a un total de 37 cursos, doce responden a esta función. En este sentido, es idóneo quien sabe organizar en forma óptima el trabajo en el juzgado, que pasa primordialmente por el "manejo de casos". Se parte de un presupuesto fuerte: la organización del juzgado es enseñable y la Escuela Judicial se interpreta como el ámbito propicio para el desarrollo de las habilidades y destrezas que implica ese contenido. Además, la mayor parte de estos cursos ha sido ofertada por la Asociación de Magistrados y Funcionarios de la Justicia Nacional. Es decir, los mismos jueces, consejeros y otros funcionarios judiciales, que actúan en la justicia, enseñan a organizar el juzgado. El objeto de análisis de los cursos son las "prácticas positivas" de organización del juzgado y el objetivo del curso parece ser la trasposición de estas prácticas. No aparece una reflexión de la organización judicial desde una perspectiva externa que permitiría, tal vez, un análisis institucional crítico de la administración de justicia. Lo dado no se discute y el cambio es "mejoría", es decir, hay que organizar mejor lo dado. Después de todo no se puede esperar otra cosa, ya que es muy difícil que aquellos que están inmersos en la práctica judicial puedan asumir una perspectiva crítica y desde ahí propongan otro abordaje de la administración de justicia como organización. Asimismo, la función organizativa aparece totalmente descontextualizada de la administración de justicia como parte de uno de los poderes políticos del estado.

Así el juez "idóneo" es quien puede mejorar la organización de su juzgado, pero asumiendo los rasgos que la cultura judicial dominante impregna a sus miembros. Por ello, es ilusoria la expectativa puesta en la creación de la Escuela Judicial como motor de cambio.

III.2.3 El análisis de la oferta curricular de la Escuela Judicial de acuerdo con el ejercicio de la función judicial orientado en valores

El *ejercicio de la función orientado en valores* comprende el conocimiento y el desarrollo de habilidades y de actitudes que se refieren al ejercicio

de la función judicial de acuerdo con "valores éticos" y en el que trascienda la "vocación democrática" y "por los derechos humanos" del aspirante. Esto es evaluado en la entrevista personal.

- **Ética judicial.** (2002 y 2003) El curso se propone como objetivo general "procurar una actualización, profundización y desarrollo sistemático e integral de los conocimientos, destrezas y valores implicados en la actividad y la función judicial". Este objetivo general da cuenta de que los principios éticos que se pretenden abordar ya están implicados en la función judicial y por ende no están en construcción. Se presenta así a la ética judicial como una ética profesional sin otras referencias que las introductorias a la ética general, que acaso estaría más conectada con aquellos contenidos éticos que conforman el argumento de idoneidad y se evalúan en la entrevista personal que se realiza a los candidatos a jueces.
- **Problemáticas actuales de la conducta ética de magistrados y funcionarios judiciales.** (2003) El objetivo de este curso presenta una cierta diferencia con respecto al otro curso de ética judicial ofrecido en 2002 y 2003. El objetivo del curso es procurar manejar las herramientas que permitan meditar y discutir sobre los dilemas éticos que se suscitan en el ámbito judicial. Se parte de algunos supuestos fuertes: la labor judicial es dilemática, en tanto los "dilemas" son cotidianos; sin embargo, pareciera que existe una "única conducta ética" que es posible llevar a cabo si se superan los obstáculos. Esto se encuentra reflejado en uno de los contenidos del curso: "los supuestos obstáculos a la conducta ética".

¿Qué perfil de juez idóneo trazan estos cursos a través de los contenidos que pretenden abordar? Esto cursos marcan una débil presencia y fuertes ausencias. Por un lado, la presencia habla de que la idoneidad supone una reflexión ética que no apunta al análisis crítico sino a "descubrir" unos valores dados. En este sentido, el curso "Ética Judicial" parte de una fuerte posición objetivista de los valores; se los conoce a través del abordaje de los códigos de ética, más precisamente, del referido a la profesión judicial. Es una deontología profesional. En este sentido, los contenidos del curso no dan cuenta de las últimas discusiones en ética general y de ética aplicada, que podrían tomar como un caso de aplicación la tarea decisoria del juez.

Mientras que el otro curso abordaba los contenidos de la ética judicial a partir de una deontología, el segundo curso da cuenta de un abordaje más amplio de contenidos que pretende incorporar distintas teorías éticas. El curso utiliza el dilema como recuso didáctico para conocer principios, normas, doctrina y jurisprudencia que orientan la ética de quienes se desempeñan dentro de la Justicia. En este sentido, el curso eleva una pretensión de incitar la reflexión sobre la labor judicial para que se llegue a "descubrir" esa conducta ética que supuestamente "existe" y que si no se da es porque los obstáculos no permiten su conocimiento.

En ambos cursos la ética está afuera, hay que "descubrirla". Estos cursos no presentan concepción alguna de ética constructivista. En este sentido, la oferta de la Escuela Judicial es más que parcial y, en materia de ética, más que preocupante, si es que la Escuela Judicial aspira a un abordaje de las diversas teorías éticas para una reflexión crítica de la labor judicial. De lo contrario, el riesgo consiste en "naturalizar" una concepción de la ética como la única ética.

Por lo demás, esta oferta habla más por sus ausencias. En la entrevista personal se evalúa la "vocación democrática" y "por los derechos humanos" del aspirante. El relato de uno de los consejeros es muy ilustrativo al respecto; frente a la pregunta de por qué se había variado el orden de los candidatos después de la entrevista personal, relata: *"Porque nos hemos encontrado con algunos postulantes que cuando se les preguntó sobre su vocación democrática dijeron que los golpes de Estado en la Argentina consolidaron la democracia. Algún candidato justificó la implantación de la pena de muerte, dijo que era para delitos contra el Estado, solamente para personas como María Julia Alsogaray o Alderete. Pero no justificaba su posición que es totalmente contraria a los pactos y a la doctrina y jurisprudencia de la República Argentina, especialmente a nuestra cultura jurídica. Hemos encontrado muchísimos casos como éstos. Y me refiero a postulantes que estaban en los primeros lugares y no ocupando un cuarto, un quinto o un décimo lugar, sino gente que podría ser designada juez porque estaba en condiciones de integrar la terna".*[25]

[25] Consejero Orio, Eduardo, "*La experiencia de los abogados en el Consejo de la Magistratura*" (13 y 16 de agosto del 2001). *Cuaderno de Doctrina Nº 23*. Colegio Público de Abogados de la Capital Federal. Febrero de 2002, pág. 22. A su vez, véase, Consejero Gersenobitz, Juan, "*Creo que la calidad de gestión se podrá ver una vez que empiecen a trabajar los jueces que salen de aquí. Nosotros decimos que seguramente no son los mejores, pero es seguro que los peores no pasan. Es decir, aquel que elogió al gobierno militar, no pasa*", pág. 31.

La vocación democrática, los derechos humanos y la ética son conocimientos prácticos que son "enseñables", y entendemos que la importancia que les da el Consejo al evaluar a los postulantes a jueces no se ve reflejada en el currículum de su Escuela. Esta ausencia es más significativa aún si tenemos en cuenta que muchos de los postulantes han cursado sus estudios de grado con planes de estudios que no incorporaban *derechos humanos* como asignatura independiente ni como contenido de otras asignaturas[26], y han ejercido su profesión bajo regímenes no democráticos. Aún hoy varios planes de estudios de las carreras de grado de abogacía no prevén el abordaje de los contenidos de derechos humanos como asignatura autónoma[27], aunque sí lo contemplan como contenidos de derecho internacional público y de derecho constitucional.

III.2.4 El análisis de la oferta curricular de la Escuela Judicial de acuerdo con la modalidad de evaluación

En relación con las modalidades de evaluación, el análisis de los cursos arroja algunos resultados provisorios y varios interrogantes. Hemos realizado una clasificación de los cursos según el tipo de evaluación que presentan. Entendemos que la evaluación debería procurar determinar en qué grado se han alcanzado los objetivos del curso, pero esto no aparece en general reflejado en los programas que hemos analizado. A continuación, presentamos la distribución de los cursos según el tipo de evaluación principal que proponen (trabajo escrito o monográfico, evaluación en proceso, coloquio, cuestionario o examen escrito final, propuesta de organización de trabajo, resolución de casos, aplicación teórico-práctica). Decimos principal, porque algunos postulan más de un tipo de evaluación. Las propuestas de cursos del año 2002 prevén las siguientes instancias de evaluación:

[26] Cfr. SAGÜÉS, Pedro, "*Metodología para la enseñanza de los derechos humanos (En las facultades de derecho y en las escuelas judiciales)*", LL, 1995-C, 920.

[27] No es el caso de la Universidad de Buenos Aires, que prevé la asignatura "Derechos Humanos y Garantías" en el Ciclo Profesional Común" y la asignatura "Protección Internacional de los Derechos Humanos" en el Ciclo Profesional Orientado, como asignatura obligatoria de la orientación en Derecho Internacional Público y como asignatura optativa de las demás orientaciones. En esta lista cabe agregar también los cursos optativos sobre derechos humanos que dependen de las propuestas que los profesores hagan cada cuatrimestre al Departamento de Derecho Público con aprobación del Consejo Directivo de la Facultad.

- **"Trabajo escrito o monográfico"** en los cursos: "Administración de recursos humanos"; "Gestión de calidad en la Justicia"; "El juez y el proceso"; "Comunicación oral y escrita"; "Introducción a la mediación penal";
- **"Evaluación en proceso: (en general a través de la participación)"** aparece como forma de evaluación en: "Los fundamentos de la decisión racional"; "Manejo de casos de litigación compleja"; "Actuación profesional interdisciplinaria en el ámbito judicial"; "Etica judicial"; "Bases para el razonamiento judicial"; "Seminario de negociación"; "Curso introductorio a la problemática judicial"; "Técnicas de oratoria en el contexto judicial";
- **"Coloquio"** en: "Salud mental y Psiquiatría"; "La sentencia como medio de comunicación";
- **"Cuestionario o examen escrito final"** se exige en: "El despacho: el desafío de funcionar como equipo de trabajo"; "Problemática del dictamen contable en sede judicial"; "Medicina legal y afines al quehacer del fuero criminal";
- Formulación de una **"Propuesta de organización de trabajo"** (puede ir en presentación escrita de trabajo final) se exige en: "Comunicaciones electrónicas en la Justicia"; "Manejo de casos".

Los cursos propuestos en el *año 2003* prevén las siguientes instancias de evaluación:

- **"Trabajo escrito o monográfico"** se exige en: "Interpretación de los textos legales"; "La legislación de emergencia"; "Comunicación oral y escrita"; "Problemática actual del control de constitucionalidad en una democracia representativa"; "Gestión de calidad en la Justicia"; "El juez y el proceso"; "Administración del flujo de expedientes (también se toma un coloquio)"; "Administración de recursos humanos"; "Herramientas para el manejo de los conflictos internos";
- **"Evaluación en proceso: (en general a través de la participación)"** aparece en: "El despacho: el desafío de funcionar como equipo de trabajo"; "Curso introductorio sobre manejo de casos"; "Bases para el razonamiento judicial"; "Los fundamentos de la decisión judicial"; "Comunicación oral y escrita (también se les pide al final que redacten una sentencia)"; "Comunicar y argumentar (también se pide un trabajo

final individual)"; "Seminario de negociación"; "Actuación profesional interdisciplinaria en el ámbito judicial"; "Manejo de casos de litigación compleja"; "Ética judicial"; "Sociología de las organizaciones (también se pide un trabajo final)"; "Problemáticas actuales de la conducta ética de magistrados y funcionarios judiciales (también se piden dos trabajos monográficos finales)"; "Aspectos fundamentales de la problemática judicial actual";

- **"Coloquio"** se prevé en: "La sentencia como medio de comunicación"; "Salud mental y psiquiatría"; "Tendencias actuales para la agilización de los procedimientos judiciales";

- **"Cuestionario o examen escrito final"** en: "El informe pericial. La escritura. Falsificación documental"; "Medicina legal y afines al quehacer del fuero criminal"; "Problemática del dictamen contable en sede judicial"; "La conciliación judicial (se da la opción de presentar una monografía final en lugar de este examen)"; "Pericias contables"; "Derecho ambiental (se aclara que el examen es a libro abierto, y que se pondrá también una nota de concepto)"; "Curso de comunicación escrita eficaz (en este caso, los alumnos deben corregir un texto con errores)"; "Administración de recursos humanos"; "Análisis económico del derecho"; "Pericias médicas";

- **"Resolución de casos"** en: "Contabilidad y finanzas";

- **"Propuesta de organización de trabajo"** en: "Manejo de casos"; "Comunicaciones electrónicas en la Justicia";

- **"Aplicación teórico práctica"** en: "Técnicas de oratoria en el contexto judicial".

La forma de evaluación aparece sumamente dispersa. A la luz de un primer análisis de estos datos conjeturamos que la dispersión se debe, a su vez, a la dispersión que encontramos en los objetivos generales de los cursos. Si la propuesta de curso es coherente, entonces la forma de

evaluación debe ser congruente con los objetivos del curso y de acuerdo con los criterios de evaluación que figuran en la propuesta. Se podría entonces argüir en contra de nuestra conjetura que: la dispersión está dada por la oferta variada de cursos, y que la dispersión poco dice, si cada oferta de curso es coherente con los objetivos formulados. Ahora bien, supongamos que podamos reconstruir los objetivos de cada uno de los cursos, actividad no siempre fácil de ejecutar debido a la falta de precisión que presentan algunas de las propuestas, como así también comprobar la congruencia entre esos objetivos y los modos de evaluación de cada uno de las propuestas de los respectivos cursos ; aún así, la pregunta sobre la dispersión de los objetivos sigue teniendo sentido. ¿La dispersión de la forma de evaluación, aunque por hipótesis congruente con cada una de las respectivas propuestas, no nos está hablando de una dispersión de objetivos de los cursos que ofrece la Escuela Judicial? Después de todo si la finalidad y la función de la Escuela Judical es la *formación y el perfeccionamiento de los funcionarios y los aspirantes a la magistratura* para fomentar una *"eficaz prestación de los servicios de justicia"*, ¿nos quedan claros cuáles son los objetivos explicitados por la Escuela en términos de objetivos de formación y capacitación? ¿Y deben ser los mismos objetivos si se trata de formar a los aspirantes a la judicatura, que cuando se trata de capacitar o perfeccionar a los jueces de primera o segunda instancia en ejercicio o a otros funcionarios judiciales?

Por último, en relación con los modos de evaluación en sí se observa que la mayor parte de los cursos proponen evaluar a través de "trabajos monográficos", "cuestionarios escritos" y "evaluación en proceso" –en éste último caso tomando como criterio la participación en clase–. En este sentido, nos preguntamos ¿a qué se debe la escasa presencia de la resolución de casos o problemas como modo de evaluación? ¿Acaso ninguno de los cursos se propone el desarrollo de habilidades y destrezas[28] por parte de los cursantes para el análisis y resolución de casos? Y,

[28] Entre nosotros quienes utilizan el "método de casos" –algunos en combinación con el método socrático– como estrategia de enseñanza, suponen que la aplicación del derecho implica pensar en algún caso real o hipotético, que la importancia del "caso" en el derecho se basa en la circunstancia de que el caso permite la conexión entre la teoría, la norma y la realidad. En este sentido, interpretan que el cursante debe ser entrenado para el análisis y la resolución de casos. Acuerdan en que repetir, memorizar contenidos de un libro, de un artículo de doctrina o los

si se propone el desarrollo de ese tipo de habilidades, ¿cómo se evalúa el desarrollo de esas habilidades ?, ¿acaso una de las formas adecuadas para evaluarlas no es la resolución de casos ? La pregunta se formula teniendo como trasfondo que la Escuela Judicial se interpreta también como una instancia de capacitación. Si buena parte de la labor judicial gira en torno al caso, y además, si algunos de los cursos plantean contenidos referidos a casos, ¿por qué sólo un curso presenta la resolución de casos como modo de evaluación? Finalmente, la Escuela pretende, además, formar a los aspirantes a la judicatura. En este sentido, el proceso de concurso en el ámbito del Consejo de la Magistratura prevé como una instancia de evaluación de la idoneidad "la aprobación de una prueba de oposición escrita e individual". En esta instancia se plantean a cada concursante *uno o más casos reales o imaginarios para que "proyecte por escrito una resolución o sentencia, como debería hacerlo estando en ejercicio del cargo para el que se postula"*. Nuevamente aquí aparece el caso; sin embargo, el caso se esfuma en la oferta de la Escuela Judicial, por ello, nos preguntamos ¿para qué y a quiénes prepara la Escuela Judicial?

IV. Las instituciones que ofrecen los cursos

El análisis de la oferta de cursos de la Escuela Judicial de acuerdo con la institución oferente arroja, por lo menos, dos tipos de resultados. El primero se refiere a la labor propia de la Escuela Judicial como institución encargada de la *formación y el perfeccionamiento de los funcionarios y de los aspirantes a la magistratura*. El segundo tipo de resultados se refiere a las instituciones oferentes: quiénes ofrecen cursos y qué tipo de cursos ofre-

argumentos de un fallo judicial, no implica "estudiar", "comprender" el derecho. En cuanto al desarrollo de habilidades y destrezas que promueve esta estrategia de enseñanza, interpretan que se dirige a desarrollar la participación activa del alumno en clase a través del debate y la deliberación, que entrena para lograr claridad en la expresión oral y escrita dirigida a convencer al otro a través de argumentos, que la exposición y confrontación de los argumentos, favorece el desarrollo de la capacidad para distinguir buenos de malos argumentos, que permite a los cursantes enfrentarse a las dificultades de la interpretación de los hechos y de las normas, que remarca que una solución puede ser adecuada en relación con determinadas circunstancias del caso, pero no con otras. Véase, GELLI, María Angélica, "*Enseñanza del derecho constitucional y sistema democrático (desde la perspectiva del método socrático)*", Pensamiento Constitucional Año VI N° 6, Perú, pp. 445/466; CARRIÓ, Genaro, *Cómo estudiar y cómo argumentar un caso*. Abeledo Perrot, Buenos Aires, 1987, pág. 22; cfr. "caso" como "conflicto social" en BACIGALUPO, Enrique, *Técnicas de resolución de casos*, Buenos Aires, Hammurabi, 1990, pág. 24.

cen, hablan de algunas tendencias en lo que significa "idoneidad" para el cargo de juez para estas instituciones.

A continuación presentamos el agrupamiento de los cursos según la institución de origen; asimismo en el Anexo presentamos un cuadro de doble entrada, que cruza la clasificación de los cursos de acuerdo con la función que busca abordar a partir de sus contenidos y las instituciones oferentes:

Año 2002.
Universidad Nacional de La Plata:
Gestión de calidad en la Justicia.

Instituto Superior de Estudios para la Justicia (ISEJUS):
Los fundamentos de la decisión judicial.

Escuela Judicial de Buenos Aires (Colegio de Abogados de San Isidro), Fundación de Estudios Superiores e Investigación (FUNDESI) y Universidad Nacional de General San Martín:
El juez y el proceso.

Universidad Austral.
1. Ética judicial.
2. Curso introductorio a la problemática judicial.

Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES):
Comunicación oral y escrita.

Asociación de Magistrados y Funcionarios de la Justicia Nacional:
1. El despacho: el desafío de funcionar como equipo de trabajo.
2. La sentencia como medio de comunicación.
3. Medicina legal y afines al quehacer del fuero criminal.
4. Técnicas de oratoria en el contexto judicial.
5. Bases para el razonamiento judicial.
6. Salud mental y Psiquiatría.
7. Problemática del dictamen contable en sede judicial.
8. Actuación profesional interdisciplinaria en el ámbito judicial.

9. Manejo de casos de litigación compleja.
10. Administración de recursos humanos.
11. Introducción a la mediación penal.

Asociación de Abogados de Buenos Aires:
Seminario de negociación.

Foro de Estudios sobre la Administración de Justicia (FORES) y ARGENJUS:
Comunicaciones electrónicas en la Justicia.

Programa Integral de Reforma Judicial del Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos:
Manejo de casos.

Año 2003
Universidad Nacional de La Plata:
1. Comunicación oral y escrita.
2. Sociología de las organizaciones.

Instituto Superior de Estudios para la Justicia (ISEJUS):
1. Los fundamentos de la decisión judicial.
2. Comunicar y argumentar.

Escuela Judicial de Buenos Aires (Colegio de Abogados de San Isidro), Fundación de Estudios Superiores e Investigación (FUNDESI) y Universidad Nacional de General San Martín:
El juez y el proceso.

Universidad Austral.
1. Ética judicial.
2. Aspectos fundamentales de la problemática judicial actual.

Universidad Católica Argentina:
1. La legislación de emergencia.

2. Tendencias actuales para la agilización de los procedimientos judiciales.

Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES):

1. Comunicación oral y escrita.
2. Problemática actual del control de constitucionalidad en una democracia representativa.

Universidad de San Andrés.

1. Pericias contables.
2. Pericias médicas.

Asociación de Magistrados y Funcionarios de la Justicia Nacional:

1. El despacho: el desafío de funcionar como equipo de trabajo.
2. La sentencia como medio de comunicación.
3. Medicina legal y afines al quehacer del fuero criminal.
4. Curso introductorio sobre manejo de casos.
5. Técnicas de oratoria en el contexto judicial.
6. Bases para el razonamiento judicial.
7. Salud mental y Psiquiatría.
8. Problemática del dictamen contable en sede judicial.
9. Actuación profesional interdisciplinaria en el ámbito judicial.
10. Manejo de casos de litigación compleja.
11. Problemáticas actuales de la conducta ética de magistrados y funcionarios judiciales.
12. Curso de comunicación escrita eficaz.
13. Administración de recursos humanos.
14. Herramientas para el manejo de los conflictos internos.

Fundación de Estudios para la Justicia (FUNDEJUS):

1. Interpretación de los textos legales.
2. El informe pericial. La escritura. Falsificación documental.
3. La conciliación judicial.

Asociación de Abogados de Buenos Aires.

1. Seminario de negociación.

2. Administración del flujo de expedientes.

Foro de Estudios sobre la Administración de Justicia (FORES) y ARGENJUS:
1. Contabilidad y finanzas.
2. Comunicaciones electrónicas en la Justicia.

Programa Integral de Reforma Judicial del Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos:
1. Manejo de casos.
2. Análisis económico del derecho.

Fundación Ambiente y Recursos Naturales (FARN):
Derecho ambiental.

Centro de Estudios para la Calidad en el Servicio de Justicia:
Gestión de calidad en la Justicia.

En cuanto a la labor de la Escuela Judicial, surge claramente que se reduce a la aprobación de los cursos que ofrecen las instituciones, no habiendo una oferta que parta desde la misma Escuela. Como ya lo hemos recalcado, diversas instituciones públicas y privadas ofrecen cursos a la Escuela, que los toma como propios, aclarando en la oferta que cada curso se realiza "con la colaboración de" la institución que lo ha producido. Asimismo, tampoco se explicitan los criterios que la Escuela Judicial aplica para la aprobación o rechazo de las propuestas de cursos. Por último, la oferta que aprueba la Escuela Judicial habla de su déficit en términos de alcance federal del desarrollo de su función. La mayor parte de sus cursos se realizan en la sede de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con excepción de los pocos cursos ofertados en La Plata y Santa Fe.

En cuanto al segundo tipo de resultados, surgen algunas ausencias significativas: Las Universidades Públicas se han mantenido prácticamente al margen de la Escuela Judicial. Con la excepción de la Universidad Nacional de La Plata (que ofreció un curso en 2002 y dos cursos en 2003), y la Universidad Nacional de General San Martín (que ofreció en ambos años un

curso en colaboración con otras dos instituciones), el resto de las Universidades que ofrecen cursos son privadas y sus sedes están en Capital Federal o el conurbano bonaerense. No se puede atribuir la falta de oferta de cursos por parte de la Universidades Públicas a la Escuela Judicial a la falta de cursos e incluso de trabajos de investigación que hacen a la función judicial. Las Facultades de Derecho han diseñado una serie de posgrados dirigidos a la formación tanto de aspirantes como de jueces y otros funcionarios judiciales que bien podrían aprovecharse e incluso mejorarse. Es decir, el problema no parece ser académico, sino de definición en términos de quiénes están mejor preparados para formar a los aspirantes y a los funcionarios judiciales en el contexto del sistema educativo argentino[29]. En otro lugar de este trabajo sostuvimos que a favor de las Universidades hablan una serie de argumentos (*argumento de la autonomía, argumento de la experiencia en la educación de posgrado; argumento de la eficiencia;* y *argumento federal*). Estos argumentos no han sido debilitados aún a la luz de la oferta y las acciones desarrolladas por la Escuela Judicial. En este sentido, la ausencia de la Universidad Pública en la oferta de la Escuela podría resumirse en una pregunta: ¿Por qué la Escuela Judicial? o ¿cuáles son las razones de la Escuela Judicial?

Por el contrario, la mayor presencia –en términos de mayor oferente de cursos– está marcada por la Asociación de Magistrados y Funcionarios de la Justicia Nacional (que ofreció 11 cursos en 2002 y 14 cursos en 2003), con lo cual se consolida la *endogamia* de la que ya hemos hablado[30] y puede rastrearse allí sí acaso un bosquejo de plan de estudios, por cuanto la mayoría de los cursos que se ofrecen en 2002, vuelven a ofrecerse en 2003. Si la Escuela Judicial tiene por función y finalidad la *formación y el perfeccionamiento de los funcionarios y los aspirantes a la magistratura* para fomentar una *"eficaz prestación de los servicios de justicia"*, de acuerdo con la oferta realizada por la Asociación de Magistrados y Funcionarios de la Justicia Nacional el énfasis está puesto en la función organizativa. El problema no reside en la cantidad de cursos ofertados por esta Asociación, sino en que los cursos que apuntan a lo organizacional sean monopolizados por una institución que

[29] Véase Declaración del Consejo Permanente de Decanos de las Facultades de Derecho de Universidades Públicas, Mar del Plata, 21 de noviembre de 2003, publicada en: Derecho al Día, Boletín Informativo de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

[30] Véase apartado III. 2.2 de este trabajo.

busca socializar de acuerdo con los valores imperantes en la Justicia y a los efectos de "mejorar" esa organización. De ninguna manera se plantea una visión crítica de la organización y de la cultura judicial en la que se desarrolla la administración de justicia. En otro lugar de este trabajo, advertimos que es poco probable que la Asociación pueda ofertar cursos desde una visión reflexiva y crítica de la organización en la que trabajan. Por eso, el problema es de la Escuela Judicial que no ha podido generar pluralidad en la oferta de cursos sobre la función organizacional.[31]

Un problema semejante en términos de déficit de pluralidad observamos si cruzamos los cursos referidos al ejercicio de la función judicial orientado por valores éticos y la institución que los ofrece. Tres de los cursos ofrecidos sobre ética provienen de una universidad privada perteneciente a una confesión religiosa. En este sentido, queda en el debe de la Escuela Judicial el generar una oferta pluralista en materia de teorías éticas y aplicadas a la administración de justicia.

V. Conclusiones

V.1 Las expectativas puestas en la creación de la Escuela Judicial

Los constituyentes del año 1994 diseñaron el Consejo de la Magistratura sobre la base de un diagnóstico según el cual la baja legitimidad del Poder Judicial –que a su vez influía negativamente sobre la legitimidad del sistema político en su conjunto[32]– tenía su origen en la falta de transparencia y eficacia en el proceso de selección de los jueces. Aquellos

[31] Al realizar un análisis comparado del acceso a las magistraturas en Europa, dice Carlo Guarnieri: "Las escuelas, efectivamente, pueden colmar los vacíos de la tradicional formación jurídica, que sin duda hay que salvaguardar, pero que por sí sola no parece suficiente para hacer que el juez desempeñe su papel de forma satisfactoria. Naturalmente, si de verdad se quiere perseguir este objetivo, es oportuno que la escuela no sea emanación sólo de la magistratura sino que más bien se convierta en una ocasión para favorecer el intercambio con las demás profesiones del campo legal, haciéndolas participar en la gestión en un plano de igualdad... Otro instrumento importante para adecuar el cuerpo judicial a las nuevas tareas que tiene que llevar a cabo es el reclutamiento lateral; esto es, la designación de jueces dotados de una cierta experiencia profesional en posiciones intermedias y altas. Ésta puede hacerse más ágil con la presencia de escuelas que pueden verificar más atentamente las capacidades profesionales de los candidatos y comenzar a socializarlos según las necesidades específicas de la organización judicial, aunque es necesario hacer de todo para atraer a candidatos de buena calidad". JIMÉNEZ ASENSIO, Rafael (coord.) *El acceso a la función judicial*, Consejo General del Poder Judicial, Madrid, 2001, págs. 34/35.

[32] A los efectos de nuestro trabajo es adecuado recuperar, asimismo, como herramienta conceptual la relación "legitimidad-eficacia" que advierte LINZ, Juan, *La quiebra de las democracias*, Alianza, Madrid, 1987. Linz se pregunta acerca de las formas en que "la legitimidad y la

constituyentes y buena parte de los actores sociales supusieron que con la creación del Consejo se dotaría de transparencia y eficacia al proceso de selección de jueces, lo que redundaría en un aumento de la legitimidad de la administración de justicia– y por extensión del sistema político-.

En otro trabajo concluimos que las expectativas que los constituyentes y la opinión pública pusieron en el Consejo eran hiperinflacionarias y, como tales, se vieron rápidamente defraudadas[33]. Aquí sostenemos que nuevamente nos encontramos frente a un caso de expectativas inflacionarias, pero esta vez de los consejeros, quienes consideran que la Escuela Judicial garantiza la formación de jueces y funcionarios idóneos e incluso la transformación en idóneos de los que no lo son. Podríamos agregar que para estos consejeros la Escuela Judicial es la generadora de jueces que están llamados a producir la transformación del sistema judicial. En este sentido, un consejero abogado expresa que: la Escuela "*podría llegar a ser el alma mater de esta comisión o de la justicia para saber desde esa forma, desde su programa, desde sus clases cuál será el perfil del juez que queremos para los próximos años*".[34]

Más allá de que la Escuela sea o no el medio adecuado para lograr la idoneidad buscada, interpretamos a la luz de los resultados obtenidos en

eficacia", si bien distinguibles desde un punto de vista analítico, se encuentran entremezcladas a los efectos del estudio de la dinámica de los regímenes. "De qué manera la legitimidad facilita la eficacia y hasta qué punto en diferentes tipos de regímenes con distintos niveles de legitimidad contribuye la eficacia a la legitimidad" (1987:48-49). Linz reprocha a los científicos sociales no sólo no haber trabajado la referida relación sino también de haber descuidado "considerar algunas de las funciones básicas de todo sistema político, pasado y presente, especialmente el problema de mantenimiento del orden público, seguridad personal, resolución y arbitraje de conflictos, y un mínimo de previsibilidad en la toma de decisiones, así como en su cumplimiento. Muchos de los regímenes que fracasaron por falta de eficacia debieron su fracaso a dificultades en este nivel más que a la forma en que manejaron problemas más complejos" (1987:46). La resolución de conflictos, si bien aquí es tratada por Linz como un problema del sistema político, y no hay duda que así lo es, está claramente relacionada con el poder judicial. Aunque sólo una proporción mínima de los conflictos se resuelva en los estrados judiciales, la *percepción* que la opinión pública tiene sobre la forma en que son resueltos esos pocos conflictos es fundamental a la hora de evaluar cómo funciona el sistema político.

[33] Véase nota Nro. 5 de este trabajo.

[34] Consejero Orio, Eduardo. "*La experiencia de los abogados en el Consejo de la Magistratura*" (13 y 16 de agosto del 2001). *Cuaderno de Doctrina Nº 23*. Colegio Público de Abogados de la Capital Federal. Febrero de 2002. En este mismo sentido expresa el consejero abogado Ángel Garrote: "Estamos convencidos de que aún con leyes imperfectas, teniendo buenos jueces, se puede hacer buena justicia. En este momento se está por concretar un sueño de quienes así pensamos, pues la Escuela Judicial, que tendrá a su cargo el perfeccionamiento y la capacitación de los recursos humanos del Poder Judicial, está próxima a ser aprobada." (en la misma publicación recién citada).

este trabajo que la asignación que los consejeros hacen a la Escuela de la función de producir el cambio deseado en el perfil de los jueces denota, en parte, la aceptación del fracaso de las expectativas puestas por la ciudadanía en el Consejo de la Magistratura en relación con la transparencia y eficacia en el proceso de selección de jueces hasta ahora realizado, en tanto:

- El proceso de selección de jueces evalúa la idoneidad de los candidatos al momento de presentarse al concurso, rendir su prueba de oposición y someterse a la entrevista personal, pero luego el candidato elegido no está sometido a exámenes en los que tenga que dar cuenta de la actualización de su idoneidad. Si bien hay mecanismos que permiten destituir a los jueces que no se desempeñan correctamente, éstos funcionan como una suerte de veto que de ninguna manera ponen en competencia a los jueces o funcionarios con otros postulantes.[35] Por ende, uno de los fines de la escuela podría consistir en actualizar la idoneidad de los electos y también generar en ellos aquellas habilidades o destrezas que se considera que no se pueden aprender en ninguna otra instancia educativa o en la experiencia de la tarea misma.
- Pero no parece ser ésta la principal función que se asigna a la escuela, sino que se propone producir aquello que no existe, es decir, candidatos idóneos. Si esto es cierto, la expectativa según la cual el proceso de selección bastaría para dotar a la administración de justicia de jueces y funcionarios idóneos se ve ahora suplantada por una expectativa de cambio de la "cultura judicial", para el cual no hay sujetos preparados sino que hay que prepararlos. Este diagnóstico sobre el que se monta una política de formación y capacitación ya no comprende a la opinión pública sino que se sostiene en un restringido círculo, lo cual hace que la expectativa de cambio defraudada ante la opinión pública no sea reemplazada por una nueva que involucre al mismo público, sino por otra que deja fuera del diálogo al "medio externo" a la comunidad jurídica.

[35] Esta falta de formación continua de algunos jueces se puede ilustrar con el ya referido relato del consejero abogado Juan Gersenobitz, sobre una entrevista personal a un juez federal en ejercicio en el interior del país que se postulaba a camarista, a quien se le preguntó si conocía la doctrina de la Corte sobre la teoría del fruto del árbol envenenado. El entrevistado dijo: "Ah, sí... A la manzana podrida hay que sacarla del cajón, pero yo no estoy de acuerdo con esta teoría". Según los dichos del consejero, el entrevistado siguió hablando sin que nadie le marcara su error. Cfr. "La experiencia de los abogados en el Consejo de la Magistratura" (13 y 16 de agosto del 2001). *Cuaderno de Doctrina Nº 23*. Colegio Público de Abogados de la Capital Federal. Febrero de 2002.

- Podría concluirse que las expectativas hiperinflacionarias puestas en el sistema de selección de jueces a cargo del Consejo de la Magistratura eran compartidas por la comunidad jurídica y la opinión pública en general. El fracaso de esas expectativas abre un nuevo escenario en el que la comunidad jurídica, y en especial los consejeros, generan nuevas expectativas que ya no son compartidas por la opinión pública, quien queda ajena al debate acerca de qué perfil de juez se quiere generar a través de la Escuela Judicial y si ella misma es el medio adecuado para lograr lo que se requiere. Hay pues un consenso interno acerca de los fines y los medios, y una ausencia de participación de los ciudadanos en el debate acerca de ellos. Podríamos postular pues que el debate deja de estar orientado por una razón comunicativa y queda restringido a una racionalidad instrumental.

Por último, las expectativas puestas por los consejeros –y posiblemente por parte del resto de la comunidad jurídica– en la Escuela Judicial desde un inicio se reconocen como imposibles de cumplir debido a la escasez y hasta ausencia de fondos para ponerla en funcionamiento de la manera en que sería deseable. Así, a diferencia de las expectativas puestas inicialmente en la creación del Consejo de la Magistratura, que culminaron con un cambio institucional que estaba llamado a cumplirlas, aquí conjuntamente con la expresión de estas expectativas puestas en la Escuela Judicial surge la convicción de que lo deseable o esperado no podrá concretarse. Así, la idea de que la Escuela es el medio más adecuado para lograr el mentado cambio, junto con la certeza de que montar dicha Escuela es imposible en términos materiales, parecería convertirse en una suerte de "excusa absolutoria" que los consejeros esgrimen ante la mirada a esta altura ya muy desencantada de la opinión pública.[36]

[36] El consejero abogado Garrote dice en relación con la Escuela Judicial: "En ese camino, debo expresar que tuvimos interesantes ofertas que hubiera sido importante aprovechar. Por ejemplo, hemos suscripto convenios con el Consejo General del Poder Judicial del Reino de España y estamos por firmarlos con Francia y con Italia, de apoyo para capacitar formadores. Empero, lamentablemente, la carencia de recursos limitan la puesta en marcha de cualquier proyecto y pone en crisis todo lo que justificó la remodelación del capítulo del Poder Judicial en la Constitución de 1994, que indudablemente se apoya en tratar de alcanzar la independencia judicial para lograr, también, la eficiencia en el servicio de justicia", "La experiencia de los abogados en el Consejo de la Magistratura" (13 y 16 de agosto del 2001). *Cuaderno de Doctrina Nº 23*. Colegio Público de Abogados de la Capital Federal. Febrero de 2002.

V.2 ¿Las "razones" de cuál escuela?

Los cursos ofrecidos dan cuenta de la falta de un debate acerca del perfil de juez que se quiere lograr. Aún menos se trabaja la contextualización de la pregunta, es decir, no se trata de discutirla en el vacío, sino en el contexto de una democracia constitucional y en el contexto de la práctica constitucional y política argentina.

Ya hemos visto cuál es la finalidad que se le asigna normativamente a la Escuela Judicial: *"la formación y el perfeccionamiento de los funcionarios y los aspirantes a la magistratura"* para una *"eficaz prestación de los servicios de justicia"*. Estas son las "razones" de la Escuela Judicial.

Sin embargo, el conglomerado de cursos que hemos analizado no parece dar cuenta de estas razones. Una "escuela" nunca está conformada por un conjunto disperso de cursos; requiere además un nivel institucional que configure un plan de estudios, que permita integrar los objetivos generales y específicos de los programas de los cursos en ciclos de formación.

Así, la Escuela Judicial no posee las características que hacen a la institución escuela; ante la falta de plan de estudios, se limita a aprobar los cursos que diversas instituciones le ofrecen. Este condicionamiento podría ser superado si la Escuela trazara un plan básico con asignaturas o áreas obligatorias y otras opcionales, y le pidiera a esas mismas instituciones que realizaran dicha oferta de acuerdo con el plan de estudios. Pero esto no se hace, y por lo tanto los cursos no responden a un plan de estudios, ni tampoco presentan recorridos, es decir, trayectos que los cursantes tengan que recorrer –instrumentalizados a través de un plan de correlatividades–. Asimismo, la lectura de la oferta denota que hay cursos introductorios y otros profundizados sobre un problema en particular –el manejo de casos–, pero no existe la secuenciación de dichos cursos, sino que se podría cursar primero el profundizado y luego el introductorio.

Tampoco hay un cuerpo docente que tenga a su cargo el dictado de los cursos, por lo cual la Escuela no tiene un procedimiento para seleccionarlos sino que una vez más depende de las propuestas que le hacen las instituciones generadoras de los cursos y hasta el momento parece responder más al criterio de aprobar lo que las instituciones ofertan.

No se percibe un trabajo institucional de la Escuela Judicial en atención a la aprobación de los cursos: efectivamente hemos encontrado una serie

de cursos dispersos en los que llaman la atención tanto las ausencias como los solapamientos de contenidos. En algunos casos, hasta la presentación de los programas de los cursos es confusa, incluyéndose estrategias de enseñanza en los apartados de los objetivos, y confundiéndose objetivos y contenidos.

Asimismo, tampoco se encuentra clarificado el auditorio al que se dirigen los cursos. Hay cursos que mencionan a jueces, otros a jueces y funcionarios, otros incluyen a empleados y algunos a los abogados en general. Así, pareciera que la capacitación que se requiere para operar los cambios en el sistema judicial y la que se requiere para el ingreso son las mismas.

La Escuela tiene en cambio una característica que tienen las escuelas pero que en el caso de la Escuela Judicial es harto criticable. Los cursos se realizan casi exclusivamente en la ciudad de Buenos Aires, lo cual evidentemente atenta contra una institución que desde su concepción misma debe ser federal.

En suma: lo que aquí hemos analizado, es una serie de cursos sin escuela. Es en este caso aplicable una metáfora utilizada frecuentemente por pedagogos: la de "escuela galpón". Se trata de un lugar –o hasta un "no lugar"– en el que se está de paso, sin que produzca un "aprendizaje significativo" que conmueva las categorías a través de las cuales sus alumnos perciben el mundo.

Podemos preguntarnos, por fin, cuál es el argumento de idoneidad implícito en la oferta de cursos de la Escuela Judicial. Aunque los cursos no sean organizados por la Escuela, sino que surgen de propuestas que instituciones públicas y privadas hacen al Consejo, de todas maneras, a través de cada aceptación de un curso, de sus objetivos y contenidos, la Escuela bosqueja –otorgando un aval explícito o implícito a la propuesta– un perfil de "juez idóneo" o de "funcionario idóneo". Y a la luz de los cursos, de sus objetivos y contenidos, esa idoneidad parecería estar *orientada por una razón instrumental dirigida a dotar de eficiencia a la administración de justicia, sin que se produzca una reflexión sobre ética, derechos humanos, democracia y teorías de la justicia.*

Cuesta fundamentar que el "perfil adecuado para un cambio cultural, para un liderazgo de futuro"[37], pase sólo por una mayor eficacia decisoria

[37] ORIO, Eduardo. "La experiencia de los abogados en el Consejo de la Magistratura" (13 y 16 de agosto del 2001). *Cuaderno de Doctrina Nº 23.* Colegio Público de Abogados de la Capital Federal. Febrero de 2002.

o la organización eficiente de un tribunal. Sin desmerecer la importancia de estas tareas, sería interesante volver la mirada sobre las reflexiones que surgen cuando pensadores ajenos a la estructura judicial, echan una mirada sobre la administración de justicia. El IHEJ (*Institut des Hautes Etudes pour la Justice*) y la *Ecole National de la Magistrature*, como cualesquiera otras instituciones cuya incumbencia es la formación de personal para la judicatura, no agotan su interés en la función decisoria u organizativa de los tribunales. Así lo muestran las conferencias de Paul Ricoeur, quien fue convocado para dictarlas en el marco de estas instituciones francesas. De esta manera se expresaba Ricoeur al revisar aquella experiencia:

"Con el propósito, pues, de resistir contra una inercia alentada por el espíritu de la época, me impuse hace algunos años la tarea de ser derecho con el derecho, de hacer justicia a la justicia.... Así llegué a pensar que lo jurídico, aprehendido bajo los rasgos de lo judicial, ofrecía al filósofo la ocasión de reflexionar sobre la especificidad del derecho, en su lugar propio, a medio camino entre la moral (o de la ética: el matiz que separa las dos expresiones no importaba en este estadio preliminar de nuestra reflexión) y de la política. Para dar un sesgo dramático a esta oposición entre una filosofía política donde la cuestión del derecho es ocultada por el acecho de la indómita presencia del mal de la historia, y una filosofía donde el derecho sería reconocido en su especificidad no violenta, sugiero que la guerra es el tema acuciante de la filosofía política, y la paz el de la filosofía del derecho. En efecto, si el conflicto, y por tanto la violencia, es ocasión de intervención judicial, ésta se deja definir por el conjunto de dispositivos por los cuales el conflicto se eleva al rango de proceso, el cual se centra, a su vez, en un debate de palabras, y cuya incertidumbre inicial se resuelve al fin por medio de una palabra que dice el derecho. Existe pues un lugar de la sociedad –por violenta que ésta sea, por origen o por costumbre– donde la palabra prevalece sobre la violencia. Por cierto, las partes del proceso no salen apaciguadas del recinto del tribunal. Para ello sería (necesario) que se reconciliaran, que recorrieran hasta el final el camino del reconocimiento. Como se dice en la conferencia dictada en el Tribunal Supremo y titulada sencillamente 'El acto de juzgar', la finalidad inmediata de este acto es zanjar un conflicto –es decir, poner fin a la incertidumbre–, y su finalidad mediata es contribuir a la paz social, es decir, en definitiva, a la consolida-

ción de la sociedad como empresa de cooperación, al amparo de pruebas de aceptabilidad que excedan el recinto del tribunal y pongan en juego aquel auditor universal invocado por Perelman".[38]

En una época en la que los diagnósticos parecen repetirse hasta el cansancio, y las recetas e ingenierías institucionales son implementadas con grandes expectativas y pocos logros, tal vez valga la pena producir un diálogo -argumentativo- que a todos nos involucre acerca de la tarea acaso tan imposible cuanto necesaria de "hacer justicia", de cómo formar a aquellos encargados de "hacer justicia", de quiénes están mejor legitimados para formarlos. Para ello, habrá que animarse a oír aquellas voces que suelen ser desestimadas: las de los no especialistas, las de quienes demandan justicia, en especial, las de los "grupos desaventajados".

Bibliografía

BACIGALUPO, Enrique, *Técnicas de resolución de casos*, Buenos Aires, Hammurabi, 1990.

BERGALLI, Roberto, *Jurisdicción, Cultura e Ideologías de los Jueces*, en AÑÓN/CASANOVA/BERGALLI, *Derecho y Sociedad*, Tyrant Lo Blanch, Valencia, 1998.

BERIZONCE, Roberto y FUCITO, Felipe (directores). *Los Recursos Humanos en el Poder Judicial*, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, 1999.

BIDART CAMPOS, Germán, *Tratado Elemental de Derecho Constitucional Argentino*, T VI, Ediar, Buenos Aires, 1995.

CALAMANDREI, Piero, *Elogio de los Jueces*. Editorial Tribunal, México, 1995.

CARDINAUX, Nancy y CLÉRICO, María Laura, "Las razones del Consejo: Los discursos del Consejo de la Magistratura". Cambio Social y Derecho: Debates y Propuestas Sociológicas en los inicios del S XXI. *Actas del II Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Universidad Nacional de Córdoba, noviembre de 2001.

CARRIÓ, Genaro, *Cómo estudiar y cómo argumentar un caso*, Abeledo Perrot, Buenos Aires, 1987.

CRAVIOTTO, E., "*El Consejo de la Magistratura ¿Consecuencia de la crisis de la Administración de Justicia?*", LL, 1995-A-840.

[38] RICOEUR, Paul. *Lo justo*. Ed. Jurídica de Chile, Santiago, 1997. págs. 9-10.

Consejos de la Magistratura. Los Consejos de la Magistratura de Argentina, Bolivia, El Salvador, Paraguay y Perú. Revista Latinoamericana de Política Criminal, INECIP, Buenos Aires, 2003.

DERRIDA, Jacques, *Posiciones*, Pretextos, Valencia, 1976.

EDWARDS, C., *El Consejo de la Magistratura*, Ciudad Argentina, Buenos Aires, 1998.

GARCÍA LEMA, Alberto, *El jurado de enjuiciamiento de magistrados*, Asociación Argentina de Derecho constitucional, Diciembre-2000.

GARGARELLA, Roberto, *La justicia frente al gobierno. Sobre el carácter contramayoritario del Poder Judicial*, Ariel, Buenos Aires, 1996.

GELLI, María Angélica, *Enseñanza del derecho constitucional y sistema democrático (desde la perspectiva del método socrático)*, Pensamiento Constitucional, Año VI N° 6, Perú.

HABERMAS, Jürgen, *Facticidad y Validez*, Trotta, Madrid, 2001.

JEANNERET DE PÉREZ CORTÉS, M., *El ejercicio de facultades disciplinarias por el Consejo de la Magistratura y la independencia del Poder Judicial*, LL, 1994-E-1015.

JIMÉNEZ ASENSIO, Rafael (coord.), *El acceso a la función judicial*, Consejo General del Poder Judicial, Madrid, 2001.

LINZ, Juan, *La quiebra de las Democracias*, Alianza, Madrid, 1987.

MORELLO, Augusto, *La concepción de John Ely en el núcleo de Coincidencias Básicas*, JA, 1994-II-896.

NINO, Carlos Santiago, *Radical Evil on Trial*, Yale University Press, New Haven & London, 1996.

NINO, Carlos Santiago, *Fundamentos de derecho constitucional*, Astrea, Buenos Aires, 1992.

RICOEUR, Paul, *Lo Justo*, Ed. Jurídica de Chile, Santiago, 1997.

SAGÜÉS, Pedro, *Metodología para la enseñanza de los derechos humanos (En las facultades de derecho y en las escuelas judiciales)*, LL, 1995-C, 920.

SAGÜÉS, Néstor, *La reforma constitucional: el Poder Judicial*, en: Asociación Argentina de derecho Constitucional, 1994.

SCHVARTZMAN, Sebastián; MAXIT, Margarita, *Informe sobre la Designación de Eugenio Zaffaroni*, Asociación por los Derechos Civiles, Buenos Aires, 2003.

SPOTA, Alberto, *Designación y remoción de los magistrados*, en: *Comentarios de la Reforma Constitucional*, Asociación Argentina de Derecho Constitucional, Buenos Aires, 1995.

VENTURA, Adrián, *Consejo de la Magistratura. Jurado de Enjuiciamiento*. Depalma, Buenos Aires, 1998.
VVAA. "La experiencia de los abogados en el Consejo de la Magistratura" (Conferencias dictadas los días 13 y 16 de agosto de 2001), *Cuaderno de Doctrina Nº 23*, Colegio Público de Abogados de la Capital Federal, febrero de 2002.

Instituciones	Función decisoria				
	Interpretación del derecho y argumentación jurídica	Medios de resolución de conflictos	Interpretación de hechos, valoración de pruebas	Comunicación	Jurídicos
Universidad Nacional de La Plata				"Comunicación oral y escrita" (2003)	
ISEJUS	"Los fundamentos de la decisión judicial racional" (2002 y 2003)			"Comunicar y argumentar" (2003)	
Escuela Judicial de Buenos Aires, FUNDESI y Univ. Nac. de Gral. San Martín	"El juez y el proceso" (2002 y 2003)				
Universidad Austral					
Universidad Católica Argentina					"La legislación en emergencia" (2003)
UCES				"Comunicación oral y escrita" (2003)	
UDESA			"Pericias contables" (2003) "Pericias médicas" (2003)		
FUNDEJUS	"Interpretación de los textos legales" (2003)	"La conciliación judicial" (2003)	"El informe pericial. La escritura. Falsificación documental" (2003)		

Función decisoria		Función organizativa	Orientación en valores		
Conocimientos disciplinares			Democráticos	D H	Ética
ontrol de cons-itucionalidad	No jurídicos				
	"Sociología de las organizaciones" (2003)	"Gestión de Calidad en la Justicia" (2002)			
		"Curso introductorio a la problemática judicial" (2002 y 2003)			"Ética judicial" (2002 y 2003)
		"Tendencias actuales para la agilización de los procedimientos judiciales" (2002 y 2003)			
"Problemática actual del control de constitucionalidad en una democracia representativa" (2003)					

Instituciones	Función decisoria				
	Interpretación del derecho y argumentación jurídica	Medios de resolución de conflictos	Interpretación de hechos, valoración de pruebas	Comunicación	Jurídicos
Asociación de Magistrados y Funcionarios de la Justicia Nacional	"Bases para el razonamiento judicial" (2002 y 2003)	"Introducción a la mediación penal" (2002)	"Medicina legal y afines al quehacer del fuero criminal" (2002 y 2003) "Salud mental y psiquiatría" (2002 y 2003) "Problemátia del dictamen contable en sede judicial" (2002 y 2003)	"La sentencia como medio de comunicación" (2002 y 2003) "Técnicas de oratoria en el contexto judicial" (2002 y 2003) "Curso de comunicación escrita eficaz" (2003)	
Asociación de Abogados de Buenos Aires		"Seminario de negociación" (2002 y 2003)			
FORES Y ARGENJUS					
Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos					
FARN					"Derecho ar biental" (2003
Centro de Estudios para la calidad en el Servicio de Justicia					

Función decisoria		Función organizativa	Orientación en valores		
Conocimientos disciplinares			Democráticos	D H	Ética
ontrol de constitucionalidad	No jurídicos				
		"El despacho: el desafío de funcionar como equipo de trabajo" (2002 y 2003) "Curso introductorio sobre manejo de casos" (2003) "Actuación profesional interdisciplinaria en el ámbito judicial" (2002 y 2003) "Manejo de casos de litigación compleja" (2002 y 2003) "Administración de recursos humanos" (2002 y 2003) "Herramientas para el manejo de conflictos internos" (2003)			"Problemáticas actuales de la conducta ética de magistrados y funcionarios judiciales" (2003)
		"Administración del flujo de expedientes" (2003)			
	"Contabilidad y finanzas" (2003)	"Comunicaciones electrónicas en la justicia" (2002 y 2003)			
	"Análisis económico del derecho" (2003)	"Manejo de casos" (2002 y 2003)			
		"Gestión de calidad en la justicia" (2003)			

LA ENSEÑANZA DEL DERECHO CONSTITUCIONAL EN LA REPÚBLICA DEMOCRÁTICA
(desde la perspectiva del *método socrático)*[*]

María Angélica Gelli[**]

Sumario

1. Necesidades extrapolíticas de la república democrática.[1]

Este trabajo parte del supuesto –que no se intenta demostrar aquí– acerca de las necesidades educativas del sistema democrático. De un sistema democrático que califica la república como división y control del poder, consagración de la libertad personal y aseguramiento del estado social de derecho. Dado que "...si no hay ciudadanos dispuestos a mante-

[*] Este trabajo fue, originariamente, una Ponencia presentada en el VI Congreso de Derecho Constitucional, celebrado en Huancayo, Perú, del 12 al 14 de noviembre de 1998. Publicado en Pensamiento Constitucional Año VI, n° 6. Fondo Editorial de la Universidad Católica de Perú, 1999. Más tarde, con ligeras modificaciones y la autorización del Fondo Editorial de la Universidad Católica de Perú se publicó en la Revista Jurídica La Ley. Buenos Aires, 5 de diciembre de 2001. Gracias a la generosidad de La Ley y a la iniciativa de María Laura Clérico, se publica ahora con añadidos y algunas modificaciones que no alteran su contenido ni el compromiso visceral que contraje, hace ya mucho tiempo, con la educación en nuestro país.

[**] Profesora de Derecho Constitucional, Especialización en Derecho Administrativo, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires; de Derecho Constitucional, Universidad de San Andrés.

[1] Aunque ya usaba la expresión *república democrática* para referirme al sistema constitucional argentino, en su primera publicación este artículo fue titulado *Enseñanza del Derecho Constitucio-*

ner la vigilancia y a comprometerse, capaces de resistir ante los arrogantes y de servir al bien público, la república muere y se convierte en un lugar donde unos pocos dominan y los demás sirven",[2] se hace necesaria la construcción de la ciudadanía desde y por la persona humana.

En la Constitución Federal de la República Argentina existe un artículo -el 19- que es paradigma de la libertad, pues traza una línea divisoria que impone límites a la actividad estatal en el reconocimiento de un espacio de autonomía humana infranqueable. Esa misma norma, además, asegura el principio de legalidad en virtud del cuál sólo la ley obliga.[3] El principio de autonomía personal puede, por tanto, ser limitado por ley que imponga obligaciones, aunque respetando la privacidad y la intimidad según lo manda el mencionado art. 19.[4] Dado que la virtud - ideal jacobino- resulta escasa, los Estados ejercen la fuerza legítima, dando por supuesto que la mayoría de los ciudadanos no son virtuosos.[5] Pero, como la experiencia humana y la misma historia lo demuestran, no basta la fuerza legítima para construir el bien común ni el bien personal. La política se ha valido siempre de la fuerza, pero no sólo de la fuerza, para obtener los fines propuestos.

Vivir la autonomía personal sin causar daño a terceros, participar de las rutinas democráticas, ejercer el control del poder, obedecer las leyes, propiciar el cambio y mejoramiento de las normas mediante el procedimiento establecido en las reglas constitucionales, respetar los derechos humanos cumpliendo los propios deberes, desplegar la responsabilidad

nal y sistema democrático. El cambio se debe a la necesidad de enfatizar los rasgos de la república que califican y preservan la democracia y los valores de la dignidad humana.

[2] Conf. Bobbio, Norberto en Bobbio Norberto y Viroli, Mauricio, *Diálogo en torno a la república*, Kriterios Tusquets Editores. Traducción de Rosa Ruis Gatell. España, 2002. Pág. 15.

[3] El art. 19 de la Constitución argentina dispone: *"Las acciones privadas de los hombres que de ningún modo ofendan el orden y la moral pública, ni perjudiquen a un tercero, están sólo reservadas a Dios y exentas de la autoridad de los magistrados. Ningún habitante de la Nación está obligado a hacer lo que no manda la ley, ni privado de lo que ella no prohibe".*

[4] Aunque el principio de intimidad se desprende del de privacidad, no se confunde con éste. Puede definirse el principio de privacidad como el derecho a la no interferencia -en especial del Estado- en la vida privada de las personas, un límite infranqueable para las autoridades de cualquier orden o jurisdicción, en ocasiones difícil de trazar. La intimidad refiere al derecho a ser dejado a solas, a velar a terceros y al Estado, la vida personal. Examiné estas cuestiones en *Constitución de la Nación Argentina. Comentada y concordada.* Editorial La Ley. Buenos Aires, febrero de 2003, pág. 1183 y ss.

[5] Conf. Bobbio, Norberto. Ob. citada, pág. 14. La afirmación *realista* de Bobbio "la política es la lucha por el poder", no tiene contestación posible. Entonces, como sostiene el autor, para hablar de política se hace necesario *mantener una mirada fría sobre la historia* (pág. 13).

por las acciones y omisiones, requiere de una socialización formal –en los diversos niveles del sistema educativo– e informal –a través, fundamentalmente, de los medios de comunicación social– consistente con aquellos valores. Y, sobre todo, exige hábitos sociales que impulsen y consoliden rutinas institucionales democráticas.

La formación de los abogados en las democracias modernas acentúa el desafío que el sistema impone a la educación. Y ello porque es notable la cantidad de egresados de escuelas de derecho que participan directa o indirectamente en la creación de políticas públicas a través de la acción gubernamental directa, o del asesoramiento a los agentes estatales.[6]

Esa circunstancia pone en evidencia hasta qué punto el sistema educativo en general y las escuelas de derecho en particular son funcionales, operativas o no, a las repúblicas democráticas. Por ello, los objetivos y los métodos de enseñanza –por cierto, en todos los niveles de la educación sistemática– jamás resultan neutros para la democracia. De hecho, nunca son indiferentes para la educación en sí misma, pues siempre implican una cierta tabla de valores, expresa o implícita.

El *modo* de enseñar y de aprender supone unos hábitos mentales y de comportamiento individual y social, que favorecen o dificultan el desarrollo de la república democrática. Que la condicionan fuertemente, aunque sin determinarla de modo absoluto pues otras circunstancias influyen sobre aquella. Pues bien, el *método socrático* constituye un instrumento educativo óptimo en orden al desarrollo de la autonomía personal y de la responsabilidad, dos características propias de la democracia como sistema social.

En consecuencia, considero relevante examinar el *método socrático* –y su variante el *método de casos*– en la enseñanza legal, en general, y en el derecho constitucional en particular, pues entiendo que su instrumentación y práctica favorece fuertemente el desarrollo de conductas democráticas, aunque no sea ése el único método que pueda hacerlo con eficacia.

[6] En la República Argentina, la profesión de abogado fue la que más integrantes llevó a la Presidencia de la Nación. Además, por exigencia legal todos los integrantes del poder judicial deben ser abogados. Desde 1826, en que por primera vez se creó la institución presidencial en la Argentina, hasta 2004, 22 de las personas que ocuparon la Presidencia de la Nación fueron abogados. También son abogados muchos legisladores nacionales y provinciales, gobernadores, ministros y asesores. El fenómeno se repite con mayor o menor intensidad en América Latina y en los Estados Unidos.

2. Características del *método socrático*

El *método socrático* excede, con mucho, al *método de casos* tal como se lo denomina en los Estados Unidos. En este país se lo practica en las Escuelas de Derecho y es, ante todo, y como su nombre lo indica, una metodología. Es decir, un instrumento para la formación del abogado en un sistema jurídico que proviene del *common law* pero que, además, cuenta con una constitución escrita y rígida y, por ende, suprema.[7]

Sin embargo, pese a la diferencia entre los sistemas jurídicos de los Estados Unidos y de la República Argentina,[8] y por la raíz socrática que contiene,[9] estimo que es posible la adecuación y empleo de aquel método de enseñanza a los sistemas de derecho codificado, sobre todo a la enseñanza del derecho constitucional en países como el nuestro, en los cuales la Corte Suprema ejerce control de la supremacía de la norma de base y actúa, al establecer jurisprudencia, casi, como un juez del *common law.*[10] Sobre todo porque el *método socrático* puede emplearse para examinar el alcance y sentido de los textos legales, la doctrina jurídica, los principios

[7] Como es sabido, los Estados Unidos de Norteamérica heredaron del Reino Unido de Gran Bretaña, la tradición jurídica del *common law* pero, al mismo tiempo, sancionaron una constitución escrita y rígida a la que agregaron, más tarde, las 10 primeras enmiendas que incluyeron la declaración de derechos personales. A partir del caso "*Marbury vs. Madison*" (1 Cranch 137, 2 L Ed. 60, 1803) la Corte Suprema de los Estados Unidos se adjudicó el poder de controlar la constitucionalidad de las normas jurídicas, interpretando y dando alcance a la constitución federal. Al ejercer esa función, el tribunal creó reglas de derecho –tal como lo hace el juez del *common law*– pero a partir de la norma sancionada por la convención constituyente, y no de la costumbre o el precedente judicial.

[8] La importancia de la codificación en el derecho privado argentino es notoria, así como la diversidad de sus fuentes. Por ejemplo, el Código Civil emerge de la tradición continental europea, en especial la francesa o *Código Napoleón* y de los precedentes patrios, entre otros orígenes históricos del derecho positivo.

[9] Sócrates, filósofo y maestro griego (-470 a -399) Su pensamiento es conocido por los trabajos de sus discípulos, pues no dejó obra escrita. Utilizó la *mayéutica*, método oral que a través de preguntas provocaba en los alumnos respuestas cada vez más precisas sobre la verdad.

[10] El sistema constitucional de la República Argentina es tributario de dos tradiciones jurídicas, principalmente. Una de ellas deriva de la constitución de los Estados Unidos, fuente de la Constitución Nacional, sobre todo en su caracterización de la administración de justicia como *poder* del Estado. La otra tradición fue la continental, en especial la francesa que incluyó el diseño constitucional de los derechos personales y la codificación de las leyes sustantivas. Desde luego, no se desconoce aquí la importancia de los antecedentes patrios, anteriores al proceso de constituyente, en la formulación del derecho positivo en Argentina.
El papel de la Corte Suprema en ejercicio del control de constitucionalidad fue tomado del sistema norteamericano y confirió al Tribunal la atribución de ser el último intérprete de la Constitución. El desarrollo de la mentada competencia dejó en claro la importancia de la Corte Suprema en la creación de reglas de derecho, derivadas de su particular interpretación de la Ley Suprema.

generales del derecho, los conflictos concretos -de intereses e ideológicos- y no sólo sentencias judiciales o casos hipotéticos.

El *método de casos*, en los Estados Unidos, se inserta en una estructura universitaria fundamentalmente privada, costeada por los aranceles oblados por los estudiantes -generalmente altos- y por fondos provenientes de fundaciones, legados, donaciones, sin descartar, por cierto, la ayuda federal, que suele ser en algunos casos, muy importante.

El mayor número de profesores integra el régimen de tiempo completo y muchos de ellos conviven en la misma universidad con los estudiantes.

Los alumnos ingresan después de pasar un difícil y complejo sistema de admisión, donde se examinan las calificaciones del ciclo de estudio inmediato anterior, así como las aptitudes y nivel de conocimientos de los aspirantes. El hecho de ingresar -sobre todo en ciertas prestigiosas universidades- es ya un logro sustantivo de aquellos.

La experiencia que realizan los estudiantes en el aula es paradigmática de la posterior, cumplida en el tribunal o en la oficina del fiscal, con jueces y colegas. Esa práctica no va precedida de nociones conceptuales dadas por el profesor, o aprendidas en textos de doctrina. Desde los primeros días de clase el estudiante se encuentra impulsado a trabajar con el *método de casos*. El trabajo es suficientemente duro y pone a prueba las aptitudes personales, sirviendo a la vez de nivelador del grupo. En el camino quedan los menos fuertes, o los que tardan más en aprender el nuevo código con el que se enfrentan.

El proceso enseñanza-aprendizaje no se realiza a través de la conferencia del profesor, ya que no hay interés en que el estudiante memorice conceptos teóricos de derecho, por el contrario, el maestro actúa como guía o impulsor del trabajo intelectual de sus alumnos.

A la *manera socrática*, pero con más intensidad, el profesor interroga, plantea dudas, discute, confunde el proceso mental de sus alumnos, los deja despojados de sus escasas convicciones jurídicas, para que las reelaboren y recomiencen el camino nuevamente. Pero sobre todo, se busca que los estudiantes razonen acerca de los problemas que se les presentan, problemas que, desde luego, no son sólo jurídicos.

La instrumentación de este sistema, requiere la existencia de ciertas condiciones imprescindibles. En primer lugar, y como medio didácti-

co básico, el empleo del llamado *libro de casos* que contiene varios elementos. En primer término, fallos seleccionados por su importancia intrínseca, por las peculiaridades de los hechos que en ellos se discuten, por la resonancia político-institucional o económico-social de la controversia en sí misma, o por ser la decisión recaída francamente mala. En segundo lugar, se incluye material legislativo referente a las sentencias transcriptas y algunos pocos comentarios de juristas destacados acerca de los temas en discusión. En ocasiones, y cada vez con más frecuencia, suelen incorporarse textos literarios de calidad que plantean problemas y cuestiones, a fin de que el estudiante perciba el conflicto potencial por su vertiente jurídica y tal como lo haría un abogado litigante, un consultor o un juez.

Por último, y al final de las sentencias transcriptas, se agregan preguntas-cuestiones de un creciente grado de complejidad que funcionan como guía de abordaje para el análisis de los casos, desde luego sin las respuestas. La elaboración de estas preguntas –junto con el ordenamiento sistemático de las sentencias– constituye el núcleo central del *libro de casos*. Las preguntas deben conducir el razonamiento de los estudiantes para que distingan los conflictos jurídicos, de los económicos e ideológicos; para que diferencien las normas de los hechos y las circunstancias que los rodean; para que reconozcan los hechos relevantes y los distingan de los que no lo son; para que recorran todos los caminos y alternativas de soluciones posibles que brinda el ordenamiento jurídico; para que adviertan las eventuales inconsistencias en el razonamiento de los jueces; para que sean capaces de examinar las valoraciones e intereses sociales o personales que subyacen en las decisiones judiciales.

Es importante señalar que la selección de las sentencias incluidas en el *libro de casos* debe ser sistemática, conforme a un criterio temático que exprese las cuestiones principales y los problemas de la rama del derecho de que se trate, y que ponga de manifiesto la evolución seguida por la jurisprudencia en la creación de reglas –*holding*– aplicables en casos futuros y similares, y, eventualmente, la doctrina elaborada en *obiter dictum*.[11]

[11] Se denomina *holding* de un fallo, a la parte de la sentencia que sostiene la decisión y proporciona una regla de decisión e interpretación para casos futuros, sobre todo, cuando ésta última resulta más intensa pues "la expresión literal (del texto normativo) presenta imperfecciones técnicas, dudas o ambigüedades jurídicas o admite razonables distinciones". Estos casos, en los cuales no basta emplear la interpretación literal –como sostuvo la Corte Suprema, según cita de Sagüés–,

El segundo requisito importante, pero no imprescindible, para trabajar eficazmente con el *método de casos* se refiere a la disposición física del espacio de clase y a la distribución de los alumnos y del profesor en ella, de modo tal que facilite la ubicación pronta y el conocimiento personal de todos y cada uno de los estudiantes por aquel. Es conveniente que el docente cuente con un plano de la clase, de ser posible con la fotografía de los estudiantes, y que cada alumno ocupe siempre el mismo sitio, para posibilitar la individualización de todos. Desde luego, lo ideal es un número reducido de estudiantes por curso, de modo que todos trabajen en la experimentación y puedan ser guiados de acuerdo a sus dificultades o necesidades. El cumplimiento de este requisito es altamente conveniente, pero de ningún modo imprescindible. Facilita la aplicación del método, pero su ausencia no impide su empleo.

Por último la operatividad del sistema depende de la permanencia de los profesores en el recinto de la Universidad a disposición de los alumnos, fuera del tiempo de la clase convencional, a quién puedan recurrir por consultas, dudas o simplemente para constatar con él el desarrollo del trabajo personal. Es importante señalar que, en este sistema, el profesor deja de ser el centro del proceso educativo y tiende a desaparecer como sujeto *enseñante* para convertirse en impulsor, en estímulo del *hacer* de los alumnos. Sin embargo la presencia continua del profesor, en horarios de consulta establecidos, es imprescindible.

Dados estos requisitos, el desarrollo de la clase es muy activo. Ni bien se inicia el ciclo de primer año cada estudiante comienza a trabajar sólo o en pequeños grupos, con el *libro de casos*. No recibe ninguna información, instrucción o clase teórica previa por parte del profesor. Lee las primeras sentencias e intenta comprender y responder las cuestiones planteadas en las preguntas y notas que siguen a los fallos. No se trata sólo de saber quién ganó el caso. Por eso, en la primera etapa, el estudiante sufre una gran desorientación, se siente perdido y altamente presionado para resolver por sí solo esa primera dificultad. Al llegar a la clase –después de haber leído

suministran al Tribunal la oportunidad de crear reglas generales, además de la particular que resuelve el caso. El examen de las alternativas de interpretación y la cita completa, en SAGÜÉS, Néstor P., *Interpretación constitucional y alquimia constitucional (el arsenal argumentativo de los tribunales supremos)*, Lexis Nexis. Jurisprudencia Argentina, Número Especial. 140 años de la Corte Suprema de Justicia de la Nación. Buenos Aires, 26 de noviembre de 2003, pág. 64.

los casos– deberá estar en condiciones de realizar un análisis de los problemas tratados en aquellos conflictos; distinguir los hechos, de las normas en juego; identificar los hechos relevantes de entre todos los narrados; establecer cómo llegó y por qué el caso a primera instancia; determinar cuál es la posición de las partes; caracterizar los problemas jurídicos; indicar quiénes son los apelantes, sus agravios y fundamentos; señalar quién ganó la apelación, qué ganó y, eventualmente, qué perdió; señalar razones y estilo del tribunal de segunda instancia; la doctrina legal sentada; y en fin, evaluar la justicia de la decisión, su relevancia y efectos políticos, sociales o económicos. ¡Semejante tipo de análisis para un alumno de primer año que recién inicia sus clases! Por cierto, el impacto psicológico y emocional es muy fuerte y el profesor no alivia en nada las angustias de los estudiantes, antes bien las incrementa actuando como interrogador para llevar al alumno –aún al más hábil– de la suficiencia al desconcierto total.[12]

Luego de entrar en materia a través de estos análisis, el estudiante puede asumir, en la clase convertida en tribunal, los diferentes roles de los participantes en un proceso. Hace de abogado de una u otra parte, de fiscal, de juez, y en cada caso debe fundamentar sus alegaciones. Dispone de un tiempo preciso que vence inexorablemente; tendrá que hacerse oír y convencer.

Desde luego, adquirir las habilidades necesarias para moverse con cierta facilidad en este entrenamiento, lleva un tiempo considerable, de aproximadamente seis meses, y ello para desarrollar muy pocos temas.

El ritmo impreso es muy intenso y provoca angustias y tensión entre los estudiantes. El nivel de exigencia es muy alto y en consecuencia, el desgranamiento de la matrícula, importante.

Este método se complementa, como no podía ser de otro modo, con un sistema de evaluación consistente con las habilidades que se buscan desarrollar. Los exámenes son escritos y muy rigurosos donde no se evalúan

Los *obiter dicta*, en cambio, constituyen argumentaciones o fundamentos que, quitados del fallo, no hacen perder a éste sustentación jurídica. La importancia que los *dicta* revisten para casos futuros es sensiblemente menor que la del *holding*. Aprender la diferencia entre unos y otro es importante para la utilización, por jueces y abogados, de los precedentes judiciales. La adquisición de esa habilidad requiere un gran entrenamiento y el desarrollo del juicio crítico y analítico en los estudiantes y en los profesionales.

[12] El método, inspirado en la pedagogía espartana, busca plantear la dificultad como oportunidad de crecimiento. En consecuencia, está lejos de paternalismos de diverso tipo.

la adquisición de conceptos –aunque éstos se han incorporado como la teoría que sustentan las soluciones alternativas– sino la formación del sentido analítico, la capacidad para comprender cuestiones jurídicas en su totalidad, la aptitud para interpretar la doctrina legal pertinente y el entrenamiento para sintetizar, enjuiciar, relacionar y, fundamentalmente, resolver problemas. Desde luego, si se adquieren esas habilidades, recordar criterios legales y jurisprudenciales, u opiniones doctrinarias que se han empleado una y otra vez, resulta, a la postre, una tarea sencilla.

3. Ubicación del método en una pedagogía. Objetivos a los que responde.

Todo método didáctico reposa, de manera implícita o explícita, en una pedagogía. Y toda pedagogía responde a cierta axiología. Es importante, en consecuencia, distinguir los instrumentos educativos de los objetivos que se persiguen con ellos, y ubicar a estos últimos dentro de la concepción de la persona y del mundo que presuponen, a fin de evaluar la operatividad de las herramientas empleadas en el proceso de instrucción-aprendizaje-educación.

Las escuelas de derecho de los Estados Unidos, buscan formar un abogado eficaz, que trabaje bien en el tribunal, que vaya al centro de los problemas jurídicos, que distinga los intereses en juego y reconozca su costado o trascendencia económica y social, y resuelva aquellos problemas dentro de las pautas que sustenta la sociedad a la que pertenece, de la que forma parte, y cuyos valores comparte. En ocasiones, el estudiante también debe discernir los intereses y valores que se perfilan –o entran en conflicto– en una sociedad pluralista. Aunque aparece como muy crítico –y en cierto modo lo es– quizás lo que menos se cuestiona son las bases mismas del sistema político.[13]

[13] No conozco el sistema de educación formal de los Estados Unidos en los demás niveles de enseñanza como para afirmar que, en todos ellos, existe una consistencia absoluta en la preservación de los valores fundamentales del sistema político, con los *puntos de partida* que no se discuten. Sin embargo, el fenómeno es notorio en la educación no formal que brindan los medios de comunicación masivos, en especial el cine y la televisión. Aunque el análisis de la cuestión excede las posibilidades de este trabajo, quiero recordar cómo aún las series de televisión que parecen más críticas del sistema, guardan un núcleo de valores intocados. No estoy formulando una crítica negativa del fenómeno –que ha resultado operativo para la sociedad norteamericana– sólo describiéndolo.

Existe, en los Estados Unidos, correspondencia entre los fines de la universidad, los de las facultades de derecho en particular y los valores vigentes en la sociedad norteamericana. Desde la realidad, se refuerza la axiología imperante, no de modo o con recursos dogmáticos, sino a través de la práctica concreta, en este caso, de la profesión de abogado. El profesional que egresa, debe de haber hecho propias las pautas de comportamiento de su universidad -las mismas, exactamente las mismas- que debe utilizar en su oficina, en el tribunal, asesorando empresas, redactando normas. Y ello, aún cuando la especialización le exija otros estudios y otros trabajos, posteriores al egreso de la escuela legal, y concluidos en otros centros educativos o institucionales. Sin embargo, las actitudes y aptitudes aprendidas y desarrolladas en la Universidad, se corresponden con las que exige el modo de vida en la Unión.

Así, la competitividad, el individualismo, el esfuerzo personal, la igualdad de oportunidades y cierto grado de egocentrismo, son consideradas cualidades necesarias para el progreso individual y colectivo y motor de desarrollo social.

La dura exigencia que implica el *método de casos* no busca mortificar a los estudiantes, o satisfacer el ansia de dominación de profesores y maestros, sino seleccionar a los más capaces para el ejercicio profesional y desarrollar en ellos conductas adecuadas a las necesidades que deben satisfacer, para prosperar profesionalmente en una sociedad que considera que el éxito -abierto a todos- es el premio al esfuerzo personal.[14]

Tal como los espartanos debían soportar el frío, el hambre, el cansancio para ser buenos soldados-ciudadanos, y la austeridad y la templanza de la escuela era modelo de la sencillez de la vida civil, los jóvenes norteamericanos, deben adquirir en sus universidades el espíritu de lucha, el de-

[14] La autosuficiencia y la autorrealización personales constituyen fundamentos, reales o mitológicos, de la sociedad norteamericana. La misma Corte Suprema de los Estado Unidos ha utilizado la autosuficiencia como criterio de resolución de conflictos. En efecto, en un célebre caso en el que se discutían los derechos de un grupo religioso -los *Amish*- a no enviar a los jóvenes de la comunidad, a las escuelas del sistema formal de educación con el fin de preservar aquella cultura, el Tribunal reconoció el derecho de los padres, con fundamento en que el grupo social había demostrado ser *exitoso* en las tareas económicas que desarrollaba, no constituir una carga social para el resto de los norteamericanos y saber *valerse por sí mismo*. ("*Wisconsin vs. Yoder*" 406 US 205, 92 S:Ct. 1526, 23 L. Ed. 2d. 15 -1972). El subrayado me pertenece. Puede verse la traducción de la sentencia, y el análisis crítico que formulé al fallo en MILLER, Jonathan -GELLI, María Angélica -CAYUSO, Susana, *Constitución y Derechos Humanos*, Astrea. Buenos Aires, 1991. T I, pág. 755/762.

seo de avanzar por su propio mérito personal, la convicción de que pueden –si lo intentan y trabajan duro por ello– lograr los objetivos buscados.

Es verdad que también en las escuelas de derecho de los Estados Unidos, se enjuician las soluciones dadas por los tribunales a los casos concretos y se cuestionan las bases socioeconómicas que sustentan las distintas doctrinas legales, pero es que, precisamente, el sentido crítico es uno de los valores fundamentales de la sociedad norteamericana. Al joven estudiante se lo entrena para tener confianza en sí mismo, sorteando o venciendo las dificultades.

El abogado –también ciudadano– impulsado a tener éxito en su carrera, aprende a convencer, a persuadir, a negociar, a ganar el favor del tribunal con sus argumentos, pero antes deberá convencerse a sí mismo, acerca de que los valores de justicia que defiende son tales. Compite con sus compañeros porque después lo hará con sus colegas, y el camino que recorre en la facultad está ya ganado para su carrera posterior. No necesita conceptos de derecho o de estructuras jurídicas, sino conocimiento de los criterios jurisprudenciales y aptitudes y cualidades de voz, de oratoria, de rapidez mental, de discernimiento de las cuestiones jurídicas, de captación de los problemas en su totalidad, y para ello es entrenado.

Los objetivos señalados, específicos de la carrera de derecho, se compadecen y armonizan con los valores que involucran a la sociedad toda. La persona libre, responsable, que se hace a sí misma y puede crecer como profesional, porque vive en una sociedad que ofrece igualdad de oportunidades a todos sus miembros, es una creencia hondamente arraigada y trasmitida como tal en los diferentes niveles de enseñanza formal e informal, más allá de que esos valores tengan efectiva vigencia y sean vividos uniformemente por todos los grupos sociales. Como se advierte, existe en esos objetivos una ideología de base en principio incuestionable, una creencia que constituye, a la vez, un punto de partida dogmático.[15]

[15] Como ya lo señalaba en la nota 13, el análisis del desarrollo de la cinematografía y de la televisión norteamericana, proporcionan abundantes ejemplos de cómo funcionan los *puntos de partida ideológicos* en esa sociedad y cuán operativos resultan para mantener la unidad del sistema en la multiplicidad social. Las enseñanzas que emanan de películas y series televisivas refuerzan las creencias primarias acerca de las bondades del sistema democrático. Aunque no puedo detenerme en ello, debo decir que de Tocqueville descubrió alguno de los resortes de este mecanismo de autocrítica que, no obstante, se detiene ante ciertos postulados dogmáticos, compartidos por todos. El politólogo efectuó este análisis a propósito de la libertad de expresión. De Tocqueville, Alexis, *La Democracia en América*, Alianza Editorial, Madrid, 1980. T I, pág. 170/175.

Tal pedagogía pone el acento en alcanzar la meta buscada: el éxito profesional. Es altamente realista y no se pierde en declamaciones. Cabría, desde luego, interrogarse críticamente acerca de si el éxito económico, social o profesional son los únicos o los más trascendentes para lograr; qué ocurre con los que quedan en el camino porque no resisten la presión, o qué respuestas tiene la misma sociedad para los menos capacitados; de qué modo influyen en las personas y en la sociedad, las tensiones individuales y pérdidas personales que genera una constante, creciente y dura competencia; si, en fin, los objetivos que parecen compartir sociedad y universidad en la Unión contemplan las otras necesidades de la persona humana.

Y es en este punto central –en el de los objetivos– que difieren el *método socrático* y el *método de casos*. Con similares instrumentos en el primero se busca, en principio, el conocimiento de la verdad –o, al menos, la aproximación a ella y, siempre, su búsqueda–; el perfeccionamiento de la persona en sí misma, la autonomía en el pensar y el reflexionar. En el segundo, en cambio, se pretende la adquisición de ciertas habilidades para la mayor eficacia en el ejercicio de la profesión legal.

4. Valoración del *Método de Casos* como sistema didáctico.

Dado por cierto que el *método de casos* responde a determinada pedagogía, con objetivos precisos, señalados en el punto anterior, es conveniente analizar, si –como instrumento didáctico– es operativo. Es decir, examinar el método como recurso adecuado o no, para lograr los objetivos precitados, distinguiendo ventajas e inconvenientes del mismo.

Como ya dije, con el *método de casos* no se persigue, en primer término, la transmisión y aprendizaje de conceptos y estructuras jurídicas, sino la adquisición de ciertas habilidades y técnicas para desenvolverse adecuadamente en el Tribunal y en este sentido sí puede decirse, que es un instrumento altamente calificado.

El método convierte el papel del profesor-conferenciante en obsoleto. Entrena al estudiante para la autonomía académica. Dado que el alumno no tendrá la ayuda del profesor cuando trabaje efectivamente en la profesión, actúa con libertad frente a sus maestros, aún con aquéllos a los que admira francamente, pues aprende a manejarse por sí mismo o queda en el camino. Esa característica del método produce efectos

devastadores en primer año y muchos estudiantes abandonan la escuela legal. Sin embargo, los que adquieren el código –que sin duda el método lo contiene–, en segundo año aflojan la tensión y pierden el incentivo; ya han obtenido la técnica, la poseen, están seguros de los instrumentos con los que trabajan y en cierto modo se mecanizan. Empero, el sistema es óptimo para desarrollar habilidades.

Esa ambivalencia del método lleva a reconocer que los instrumentos didácticos, cualquiera de ellos, son sólo eso, más o menos aptos, adecuados o inadecuados, pero nunca valiosos solamente por sí mismos; lo valioso o disvalioso es la axiología a la que sirven, aún cuando desde luego, los métodos didácticos jamás son totalmente asépticos, siempre comprometen el sistema de valores que trasmiten. Debe tenerse en cuenta, además, que los mismos métodos pueden servir, ser operativos, para lograr distintos fines aunque, desde luego, ello no ocurra en todos los casos, pues el *método de casos* es incompatible con objetivos autoritarios, de mentalidad poco abierta, muy estructurados, en suma, que busquen la formación de un universitario dependiente y ligado exclusivamente al argumento de autoridad.[16]

El riesgo de que egrese de alguna escuela de derecho de la Unión un abogado pusilánime, tímido, apocado, memorista, que no se dé a entender claramente en el tribunal o cuando discute un contrato, porque habla en un tono de voz ininteligible o porque no se expresa con claridad, es mínimo, y ello es mérito del método, sin duda.

Por otra parte, el rigor del sistema, al exigir al máximo las capacidades de los estudiantes, a la vez que desalienta a los que no tienen condiciones ni voluntad para responder a la exigencia, presupone un gran respeto por la inteligencia del alumno, por su responsabilidad personal, esto es, por su aptitud para responder ante un compromiso libremente asumido con la respuesta adecuada.

[16] Como es sabido, aunque no es inválido en sí mismo, el argumento de autoridad es el más débil de todos; se sostiene en el prestigio o reconocimiento del autor al que se cita en apoyo exclusivo de las propias teorías u opiniones. Llamaría, a este argumento, de *autoridad positiva*. También suele utilizarse, aunque menos y sobre todo en discusiones ideológicas o políticas, el argumento que denominaría de *autoridad negativa*. En otros términos, este último es el que descalifica tal o cual postura o conclusión, porque la sostuvo quien no se considera acreditado científica o moralmente.
Por cierto, no estoy desconociendo la necesidad de evaluar y apoyarse en el conocimiento acumulado a lo largo del tiempo. Se trata, en cambio, de usar la cita para cuestionar y cuestionarse, añadir o sustraer, en fin, para *considerar* sin *depender*.

Sin embargo –y esto es un aspecto cuestionable del sistema– el ejercicio constante de la práctica, hace adquirir al alumno un código especial con el que se manejará en el tribunal de modo conveniente convirtiéndolo, casi con exclusividad, en un técnico del derecho.

Es importante destacar que el aprendizaje del sistema y el entrenamiento de los jóvenes requiere de un tiempo considerable, por lo que no es posible desarrollar en los cursos todos los temas de cada asignatura y, necesariamente, la información legal y también jurisprudencial –ni qué decir doctrinaria– será reducida. Esto, sin embargo, no parece ser una dificultad insalvable, dado que la especialización –a la que cada profesional debe acceder, en algunos Estados de la Unión obligatoriamente– la logrará fuera de la facultad, una vez egresado de ella.

Se hacen evidentes, entonces, las diferencias metodológicas que implica este sistema en comparación con los usos didácticos empleados en universidades de América y en la Europa continental.

Sin desconocer las cualidades del *sistema de casos*, en tanto logra eficazmente determinados objetivos, puede imputársele que favorece cierto y determinado comportamiento en el abogado, que puede tornarlo repetitivo y hacerle perder vitalidad –de tan práctico que es– y aún creatividad. Podría objetársele, también, que una vez aprendido el código escondido que contiene el método, anquilosa de cierto modo la inteligencia y reemplaza el ejercicio del pensamiento creador por la pura técnica.

Es, ciertamente, un medio muy eficaz para estudiar e interpretar la jurisprudencia, y a partir de ella, llegar a la compresión de la ley y conocer las implicancias socio económicas de las decisiones judiciales.

Ahora bien, ¿es trasladable el método, tal y como se lo practica en los Estados Unidos, a la enseñanza legal en otros sistemas jurídicos? ¿Es posible realizar una combinatoria de sistemas didácticos? ¿Es útil, para adentrarse en el estudio de un sistema legal diferente? ¿Una estructura universitaria con escasos profesores de tiempo completo, sería la adecuada para tal experiencia? ¿Perdería eficacia el sistema, trasladando sólo alguna característica del mismo? Y en fin, ¿Se adecua cualquier tipo de objetivos universitarios y de la enseñanza del derecho al *método de casos*?

Resulta, entonces, necesario poner primero en claro el problema de los objetivos de la educación universitaria.

5. Los objetivos de la educación universitaria: hacia una Pedagogía de valores

> "En la hora en que fermentaban los espíritus, en que los corazones, en un mundo confuso, interrogaban sobre el sentido de la vida, la Universidad no ofrecía más respuestas que sus silogismos".
>
> **Edouard Perroy**: *La Edad Media, en Historia General de las Civilizaciones*, pág. 474.

Las universidades que nacieron como comunidades educativas, del deseo de la persona humana por encontrar la verdad sobre sí misma y de abarcar el conocimiento del universo y sus misterios, conoció a fines de la Edad Media, la decadencia que describe la cita. Porque el fragmento trascripto se refiere a las universidades europeas a finales de 1400, aunque sorprendentemente, el reproche pueda aplicarse –en parte, al menos– a algunas universidades contemporáneas.

Cierto es que países altamente desarrollados han cambiado los silogismos por la especialización técnica, y los *nuevos bárbaros* como acertadamente los denominó Ortega y Gasset en la *Rebelión de las Masas*, se han formado conociendo en profundidad una parcela ínfima del saber aplicado, ignorando todo lo demás y, quizás, perdiendo la posibilidad de obtener la síntesis integradora del saber.

Dos modelos de universidad se desarrollaron en Occidente en el siglo XX: el perfilado sobre objetivos concretos, prácticos, cientificistas y limitados, y el que navegó entre dos aguas, buscando la investigación aplicada, por un lado, y cerrándose a la realidad concreta por el otro. Así, el cuestionamiento a los fines y métodos de la Universidad moderna formó parte de la crítica que se abatió sobre toda la educación sistemática. Desde el trágico grito "*la escuela ha muerto*", varias posturas se sustentaron: "*la universidad no debe ser una isla*"; "*debe servir a la sociedad de la que forma parte*"; "*tiene que propiciar el desarrollo del pensamiento y la especulación pura*"; "*todo saber debe concretarse en una utilidad práctica*"; "*se abrirá a la mayor cantidad de estudiantes posibles*"; "*sólo los mejores deben trabajar en ella*".

Ahora bien, "*¿estamos preparando una sociedad futura en la que prevalezca un tipo de educación para la eficiencia inmediata al servicio del rendimiento económico y del hedonismo, o estamos echando las bases de una educación altamente personalizada en la línea del pensamiento creativo, divergente, abierto, así como en la línea de los valores oblativos de la persona, abierta al bien de la comunidad humana?*"[17]

La opción se presenta, pues, clara. Dado que la universidad es una comunidad educativa, donde profesores y estudiantes interaccionan en torno a valores que expresa o implícitamente comparten y dado que toda comunidad supone algún grado de vida en común, de personas ligadas por una axiología, que por fuerza comparte un núcleo duro de valores, un valor fundamental que da coherencia a todos los demás, la cuestión básica consiste en examinar el sentido y significado de la persona humana y sus valores. Se trata, entonces, de desentrañar esos valores humanos, someterlos a la crítica y, de reconocerlos valiosos, vivirlos coherentemente.

Pero, ¿cómo puede la universidad objetivar esos valores? En primer término dando primacía a la personalización de las relaciones universitarias, donde la autoridad se ejerza como servicio y no como mando, donde todos sus integrantes compartan, en diferentes niveles de participación, las tareas de organización del trabajo común y sean responsables del mismo.

Por otro lado, abriéndose a dos líneas del saber: la búsqueda sincera de la verdad en el sentido y significado último de la persona, y a la investigación científica, según las necesidades de la comunidad, solidaria con los problemas de la misma, brindando soluciones concretas.

La crisis de valores contemporánea, es tal vez más y ante todo, crisis de coherencia de vida. Una pedagogía que ilumine las sombras de la formidable civilización técnica, debería proponer objetivos que redescubran el valor de lo humano.

6. Los objetivos de la enseñanza del derecho: el perfil del abogado

[17] GALINO, Ángeles, su discurso leído en la academia de Doctores de Madrid, al ser recibida como académica en 1980.

El estudiante de derecho es, primero, un universitario y luego un abogado.

En un inefable reportaje concedido por Borges,[18] el poeta argentino contó con su gracia habitual, el asombro que en uno de sus viajes a los Estados Unidos, le produjeron los estudiantes norteamericanos, por el alto grado de especialización que poseían y el alto grado de ignorancia en todo lo que no fuera, precisamente, esa especialización. Citaba el caso de la Universidad de Michigan donde se dictaban cursos de lengua bantú y sólo se estudiaba eso, de modo que los estudiantes sólo sabían lo que se relacionaba con la lengua bantú.[19]

Julián Marías, admirador de aquel país, igual que Borges, no deja de señalar las desventajas de las maravillosas y completísimas bibliotecas universitarias que al poner al alcance de todos, profesores y estudiantes, los más diversos volúmenes, quitan el incentivo de formar la propia biblioteca privada, con la que permanentemente se trabaja en el hogar, que está allí, ofreciendo los libros que continuamente se releen, que se subrayan y anotan en los márgenes y a los cuales se vuelve siempre.[20] Curiosa experiencia que muestra cómo los medios económicos, por espléndidos que sean, no bastan, y en algunas ocasiones se constituyen en obstáculos del desarrollo personal.[21]

Desde luego, resulta indispensable que la Universidad fije con claridad y precisión los objetivos mediatos que se propone en el orden profesional, para instrumentar luego la metodología adecuada y disponer los recursos necesarios, así como también para confeccionar las pruebas de evaluación, en los ciclos de ingreso. Sólo de ese modo la tarea educativa será consistente y eficaz.

Esos objetivos, en las facultades de derecho, construyen el perfil del abogado.

Como se ha visto, en las escuelas de derecho de los Estados Unidos la metodología propone, fundamentalmente, la adquisición de *habili-*

[18] BORGES, Jorge Luis. Revista Cuestionario. Volumen IV, N° 38. Buenos Aires, junio de 1976.
[19] No se si el dato es fidedigno y puede constituir una exageración del poeta. Pero la crítica que formula es acertada.
[20] MARÍAS, Julián, *Los Estados Unidos en Escorzo*, Ed. EMECE. Buenos Aires, 1964, pág.78/79.
[21] El caso de Internet es paradigmático. No alcanza con tener acceso a la red si no se sabe qué buscar, qué hacer con lo que se encuentra y cómo *leer* lo hallado.

dades. Por ello, una primera clarificación en esta cuestión llevaría a distinguir el área de objetivos que se desea privilegiar. Esto es, si pertenecen al campo de los *conocimientos*, de las *habilidades*, de las *actitudes*, o implican una sumatoria de todos ellos.

Dije ya que, difícilmente, el *método del caso* por sí sólo contribuya a formar un jurista. Es del caso preguntarse si todos los estudiantes están llamados a serlo.

Dado que, en principio, un profesional egresado de las facultades de derecho en Argentina se encuentra habilitado para ejercer la profesión en sus diferentes modalidades: enseñar en la universidad, integrar el Poder Judicial, asesorar a empresas, partidos políticos, sindicatos, abogar y representar en juicio los derechos e intereses de sus clientes en el orden interno y ante la jurisdicción internacional, resulta conveniente precisar los objetivos que se han de buscar en el área de los *conocimientos*, de las *habilidades* y de las *actitudes* [22]

Esos requerimientos exigen que el conocimiento adquirido por los estudiantes sea racional, lógico, reflexivo, crítico del sistema jurídico. El objetivo supone valorar la importancia de la información amplia sobre la ley, la jurisprudencia y la doctrina –desde luego, seleccionando y privilegiando contenidos– pero no como mera recopilación de datos– ubicándola en el tiempo histórico, en el espacio, y referida a las circunstancias específicas que le dieron origen.

Al mismo tiempo debieran desarrollarse *habilidades,* al *modo socrático* y quizás incorporando el *método de casos,* para que los estudiantes incrementen los hábitos de estudio, la seriedad en el trabajo, la claridad y precisión en la expresión oral y escrita, la tenacidad para llegar a la solu-

[22] En la República Argentina, el estudiante de derecho egresado de las universidades del país, no debe efectuar ningún examen posterior para ejercer la abogacía, litigando o asesorando a sus clientes. Sin embargo, después de la reforma constitucional de 1994, que creó el Consejo de la Magistratura (art. 114), los aspirantes a integrar el poder judicial deben participar en concursos públicos de antecedentes y oposiciones. En mérito a ese concurso, el Consejo selecciona a los postulantes a cargos de jueces inferiores a la Corte Suprema de Justicia de la Nación y envía una terna al Poder Ejecutivo para que, éste, designe al juez de su preferencia y eleve el pliego al Senado de la Nación. Conforme al sistema constitucional, la Cámara presta acuerdo o rechaza al postulado. La ley reglamentaria del Consejo de la Magistratura estableció, entre otras, la Comisión de Selección y Escuela Judicial, ésta última con la finalidad de capacitar a los integrantes del Poder Judicial.
Del mismo modo, para ejercer como mediadores en determinadas controversias, los abogados deben cumplimentar un entrenamiento y obtener la habilitación oficial que otorga el Estado, conforme lo dispuesto por la ley 24.573.

ción de problemas complejos, la creatividad para interrogarse a sí mismo e idear soluciones nuevas, adecuando el derecho a la vida.

Y por fin, alentando *actitudes* de respeto por la obra y el pensamiento ajeno, de colaboración en los trabajos grupales, de firmeza en la defensa de valores y de los intereses que se le confíen, de apertura hacia las plurales corrientes de pensamiento jurídico y social, de coherencia entre los principios que dice sostener y las propias conductas; de responsabilidad y autoexigencia.

No obstante, frente a la competitividad y el individualismo, rasgos característicos de la sociedad de consumo que el *método de casos* parece incentivar, es posible utilizar sus instrumentos para desarrollar la competencia con uno mismo y la colaboración en el logro de objetivos comunes.

7. Los objetivos y el método en la enseñanza del derecho constitucional.

En los Estados modernos de constituciones rígidas y supremas, inspiradas en el modelo norteamericano en los que la Corte Suprema de Justicia ejerce, en última instancia, el control de constitucionalidad, el empleo del *método socrático* o *método de casos* es altamente beneficioso.

En efecto, como en ningún otro campo del derecho, en el constitucional, la Corte Suprema interpretando y aplicando la Constitución, actúa al modo de los jueces del *common law*, desentrañando el alcance de los principios, estableciendo reglas, diseñando doctrina, fijando límites al poder, eligiendo las variables interpretativas que se le presentan, optando entre valores constitucionales, determinando intereses, creando, en fin, el derecho futuro.

Si el derecho no es sólo una técnica de control social, porque implica normas, valores y hechos sociales, el derecho constitucional es el que asume los valores políticos de una comunidad. Si ésta ha optado por la democracia liberal, por la sujeción a la ley y por el estado social de derecho, la enseñanza constitucional deberá implicar tanto la reflexión crítica acerca de esa axiología cuanto el ejercicio de las rutinas democráticas y sus valores, en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Un método que privilegie el desarrollo de habilidades y actitudes democráticas –de autonomía, juicio crítico, pensamiento creativo, respon-

sabilidad– favorecerá las conductas consistentes con aquel sistema, en los ciudadanos y en los hacedores de políticas públicas.

El mismo profesor puede impulsar e incentivar en cada uno de sus alumnos la adquisición de aquellos hábitos. Para lograrlo es vital que respete las diferencias de sus alumnos –pues el estudiante medio no existe– motivándolos al crecimiento de las cualidades que los diferencian y complementan.

A fin de evitar la improvisación, tan perjudicial siempre, es necesario planificar la materia, fijando los objetivos propios de ella, que deben ser conocidos por los estudiantes; los contenidos fundamentales; el tiempo aproximado que se dedicará a cada tema, según su importancia, y las actividades de investigación, de elaboración, de prácticas, de fichaje de jurisprudencia o textos. Si los alumnos participan en la preparación de alguna parte del plan, como en la determinación de actividades o selección de contenidos, tanto mejor, porque ello los comprometerá personalmente y en mayor medida con el trabajo.

Para estudiar derecho constitucional, conociendo y analizando casos al *estilo socrático*, se requiere el *libro de casos* o materiales similares.[23]

En materia constitucional resulta particularmente enriquecedor plantear las cuestiones jurídicas en su contexto político, social o económico. Los aportes de la historia, de la sociología y aún de la literatura, el teatro, el cine, la televisión, amplían la mira de los problemas, ayudan a comprender el por qué de las soluciones judiciales, posibilitan la crítica de ellas y facilitan la comprensión de las presiones ejercidas por los intereses sobre los actores políticos que crean el derecho.

Las preguntas y notas que siguen a las sentencias judiciales, a los textos normativos o doctrinales –si están bien formuladas– introducen al

[23] Hace ya muchos años, con Miller y Cayuso y un nutrido grupo de colaboradores elaboramos un Libro de Casos, con algunas singularidades respecto del modelo norteamericano: MILLER, Jonathan - GELLI, María Angélica - CAYUSO, Susana, *Constitución y Poder Político. Jurisprudencia de la Corte Suprema y técnicas para su interpretación,* 2 Tomos. Editorial Astrea. Buenos Aires, 1987. Más tarde, publicamos *Constitución y Derechos Humanos. Jurisprudencia nacional e internacional y técnicas para su interpretación* 2 Tomos. Editorial Astrea. Buenos Aires, 1991. Entre las alegrías que nos dieron esos libros no fueron las menores el habernos acercado al Derecho Constitucional Argentino desde otra perspectiva; el discutir con fervor pero amigablemente las cuestiones –teóricas o metodológicas– que se presentaban y, por cierto, anudar una amistad que ha perdurado a través de los años, las vicisitudes y la distancia.
Al cabo del tiempo, y con la muy valiosa incorporación de Hernán Gullco, hemos iniciado la actualización de aquella obra, publicando MILLER, Jonathan - GELLI, María Angélica - CAYUSO, Susana - GULLCO, Hernán, *Garantías Constitucionales en el Proceso Penal. Constitución, Poder Político y Derechos Humanos.* Tomo III, Editorial La Ley. Buenos Aires, agosto de 2002.

estudiante en el laberinto de problemas y cuestiones implicados en los conflictos institucionales y le facilitan el reconocimiento de los valores subyacentes o vulnerados en las decisiones judiciales.

Sin embargo y si no se contara con el *libro de casos*, puede intentarse la comprensión de la jurisprudencia, de la ley y la doctrina, por otras vías igualmente válidas. Son muy útiles las guías de análisis, interpretación, descripción de hechos, o crítica valorativa, confeccionadas por el profesor, con las que se pueda trabajar también en las clases, a fin de que el intercambio entre todos sea más rico. Caben aquí, también, todas las técnicas grupales, así como experimentar en la redacción de contratos, demandas, recursos administrativos, estadísticas, confección de escritos judiciales, lectura y análisis de textos, clásicos o modernos. Desterrar, en fin, los apuntes impresos o tomados por los estudiantes, como único y principal recurso de aprendizaje, son algunas de las tareas que pueden encararse, desde luego dentro de las limitaciones impuestas por las carencias materiales.[24]

8. El sistema de evaluación

Una vez establecidos los objetivos y seleccionados los métodos adecuados, el sistema de evaluación debe ser coherente con ellos. Y aquí la honestidad de los profesores habrá de ser extrema. Insistir ante los alumnos en la necesidad de que piensen, relacionen conceptos, capten problemas en su totalidad, diferencien contextos políticos, distingan criterios valorativos en las decisiones judiciales y, luego, evaluar sólo y únicamente contenidos doctrinarios o legales, es un fraude.

La posibilidad que brindan los cursos poco numerosos de conocer cualidades y carencias de los estudiantes, facilita la tarea de evaluación, y esa información recogida en cuatro o seis meses por el profesor debe tenerse en cuenta al calificar.

[24] Para un análisis crítico y exhaustivo de las diferentes técnicas de aprendizaje, desde los objetivos de la enseñanza del Derecho, resulta insoslayable la consulta de GORDILLO, Agustín, *El Método en Derecho. Aprender, enseñar, escribir, crear, hacer*, Editorial Civitas, S.A. Reimpresión, 1997. Madrid España. El libro del Profesor Gordillo, constituye un esfuerzo de sistematización del proceso de enseñanza -aprendizaje del Derecho y de creación de éste. Por eso, resulta tan estimulante, también, para los abogados y operadores del derecho que no se dedican a la enseñanza.

La primera cualidad de la evaluación es que sea objetiva, y en los primeros años de carrera, orientadora, para que si algún estudiante aprobó el examen de admisión sin idoneidad o auténtico interés, pueda rectificar el error.

La evaluación también puede convertirse en un recurso de aprendizaje, por ello es necesario que el estudiante vea sus parciales y trabajos corregidos -de ahí la importancia de no exigir trabajos que, por una u otra causa, no se evalúen- para que aprenda del error.

Por cierto hay que premiar el esfuerzo. Pero deben evaluarse, también, los resultados, porque el estudiante obtendrá un título que acreditará sus habilidades y conocimientos, frente a la sociedad. El respeto a la persona del alumno requiere el máximo de exigencia y de ayuda, incluso para que acepte las propias limitaciones.

La evaluación, es sin duda, uno de los problemas más serios de la educación sistemática, por todo lo que compromete a la persona que evalúa y al evaluado. Un modo eficaz de objetivarla consiste en clarificar previamente con los estudiantes, los ítems, habilidades y conocimientos que serán examinados.

8.- El perfil del profesor

> "Dadme una vocación y yo os devolveré una escuela, un método y una pedagogía".
>
> **Pedro Poveda** (1874-1936)

La claridad de los objetivos, la perfección de los métodos, la abundancia de los recursos nada pueden contra un mal profesor. Oigamos otra vez a Poveda: "*Cualquiera que conozca un tanto la historia de la pedagogía y que haya fijado su atención en los frutos benéficos que produjeron sus hombres más notables y estudie las causas generadoras de tantos beneficios, habrá de reconocer que no fueron la escuela, ni el método, ni el mensaje, ni otro factor cualquiera de los muchos que entran en la enseñanza, los que produjeron tantos bienes...*"[25]

El profesor debe ser primero y ante todo un educador, y si lo es cabalmente, aspirará a trabajar a conciencia, con eficacia y sencillez, apren-

[25] POVEDA CASTROVERDE, Pedro, *Consejos*, 1912, pág.18.

diendo de sus alumnos y colegas, abierto a todas las personas, respetuosos de los jóvenes; un demagogo, jamás. Exigente consigo, puntual, permeable a las sugerencias, corrigiendo con moderación, sin formalismos estériles, aceptando sus propios errores, firme y paciente, escuchando en toda ocasión a los jóvenes, que mucho se aprende de sus severos juicios, aceptando el reto de someter sus propios criterios a la crítica de los estudiantes, en fin, a razonar con ellos, no por sobre ellos.

Tales cualidades armonizan cabalmente y están en línea con el *método socrático* y, si se poseen, evitarán la mecanización o la competencia exacerbada que el *sistema de casos* puede generar.

Por otro lado, un maestro con tales cualidades, que además experimente la pasión por el estudio, salvará las dificultades que plantea el tiempo escaso o las clases muy numerosas, contagiará a sus alumnos la alegría de aprender. Ciertamente son cualidades difíciles de conseguir. La aspiración a obtenerlas y la naturalidad en aceptar las propias carencias, le impulsarán a la tarea.

"*En la época en que vivimos todo se arregla con muchas palabras, y por eso se arregla todo tan mal, o mejor dicho, no se arregla nada bien*".[26] El pedagogo español alerta por fin contra la tentación de dominio –lo más alejado del *método socrático*– que puede padecer un docente "*¿Tú crees que eres como debes? Bueno es que lo creas, siempre que seas cual lo crees, pero ¿por qué has de pensar que el prójimo por no ser como tú no es cual debe ser?*[27]

10. Enseñanza del derecho constitucional y sistema democrático.

En 1942 se produjo en los Estados Unidos un examen crítico de la enseñanza legal que giró en torno a dos cuestiones: los fines de la enseñanza legal y los instrumentos necesarios a fin de hacer operativos aquellos fines.

El planteo formulado partió de una concepción finalista del derecho. Se desestimaba la idea, tan común en la sociología jurídica, del derecho como *técnica de control social* o como *ingeniería social* y algunos sostenían que el fin del derecho era el establecimiento de una sociedad democrática.

[26] Poveda Castroverde, Pedro, *Consejos*, 1912, pág. 15
[27] Poveda Castroverde, Pedro, *Conferencias*.

Dando por cierto que la ley es uno de los instrumentos para que los valores democráticos se conviertan en una realidad operante, y que el abogado constituye un forjador de políticas que hacen al interés público, las escuelas de derecho deberían, necesariamente, prepararlos para que sean activos formadores de políticas democráticas. A esta finalidad primera y principal –la preparación consciente, eficaz y sistemática de profesionales y dirigentes públicos, que realicen mejor los valores democráticos– se condicionaba, pues, la organización, contenidos, métodos e instrumentos de la enseñanza legal. De allí a la propuesta del *método socrático*, medió un solo paso.

En los debates que se suscitaron parecía tenerse conciencia acerca de la responsabilidad que en una sociedad que aspira a ser democrática, cabe a los profesionales del derecho. En esa dirección se insistía en la necesidad de *descifrar valores en términos de proposiciones generales, pero compatibles con principios operativos, en contextos representativos y específicos.*

Así, el interrogante giraba acerca de qué valores, en el aquí y el ahora, resultaban operativos para la democracia; qué tendencias sociales perturban los ideales democráticos; cómo habrían de ser reconocidos; por qué medios se intentarían modificarlos.

Las respuestas a esos interrogantes devinieron imprescindibles, pues la democracia no era concebida sólo como un medio formal de acceder al gobierno sino como ideal de vida en el que la dignidad y la valoración de las personas constituyen principios axiomáticos; donde florecen las oportunidades para acrecentar el talento propio; donde es posible distribuir equitativamente entre todos los miembros de la comunidad, poder, respeto y conocimiento.

El discernimiento de esas cuestiones y el cómo poner en ejercicio esos valores se hace posible mediante el *método socrático*.

Como se advierte, tales problemas son materia sustantiva del derecho constitucional, en su contenido de organización y límites al poder y de resguardo de la libertad y los derechos humanos. En consecuencia, la operatividad del *método socrático* para la enseñanza legal es trasladable y altamente significativo para la enseñanza del derecho constitucional.

Aunque el constitucionalista no es estrictamente un político, de hecho influye en éste y en la formulación –siquiera indirecta– de la política institucional. En una sociedad democrática el político es el que determina

formalmente qué agentes, qué procedimientos e instituciones, qué interpretaciones judiciales son compatibles con la sociedad democrática y sus valores. De ahí que resulte imprescindible en la enseñanza del derecho constitucional, la reflexión crítica acerca de las variables que condicionan, favorecen o impiden la concreción de los ideales democráticos.

Operar con el *método socrático* para discernir críticamente valores o contravalores democráticos compromete, también, a los profesores, en primer lugar, frente a sus alumnos.

Constituye, en consecuencia, un buen instrumento de enseñanza. Y lo que es más importante, contribuye a no olvidar la cuestión esencial implicada en la enseñanza del derecho constitucional en una sociedad libre y justa: "*la significación de la educación para la existencia humana misma, he ahí la gran pregunta del futuro. A quien la cultura no le haga hombre, es decir capaz de pensar, sentir, disentir, ser libre y crítico, protagonista o disidente, ese quedará arrollado. No podrá perdurar como hombre*[28]

Sin embargo, ese buen instrumento de formación legal que es el *método de casos* puede neutralizarse –como cualquier otra metodología adecuada– por dos vías. En primer lugar, si el *clima* educativo, el *ambiente* en la academia y en la universidad, no propician la colaboración, el respeto por el otro, la pluralidad y, en cambio, destila competencia sin reglas, sin esfuerzo y sin excelencia. En segundo lugar, si se ahoga la autonomía de los estudiantes.

Dos narraciones, que me permito transcribir, ilustran acerca de lo primero, y por contraste, iluminan lo expresado en segundo término.

Según lo relatado por Tom Wolfe[29] resultan sorprendentes los avatares del científico Edward O. Wilson, figura destacada de la neurociencia en una de las grandes universidades norteamericanas. La especialidad de Wilson dentro de la biología era la zoología, dentro de la zoología, la entomología, el estudio de los insectos; y dentro de la entomología, el estudio de la mirmecología, el estudio de las hormigas. Produjo un descubrimiento y "recibió aplausos clamorosos en el campo de la mirmecología, aplausos considerables en el campo de la entomología, aplausos de regu-

[28] DE CARDEDAL, Olegario G., *Memorial para un educador*, Narcea. Madrid, 1981. En el contexto en el que se expresan las ideas de de Cardedal, "hombre", significa "persona humana". Disculpemos, entonces, el desliz del autor que parece olvidar a la otra mitad del género humano.

[29] Tom Wolfe periodista y escritor norteamericano, (1930-). Publicó ensayos y las novelas *La hoguera de las vanidades* –llevada al cine con singular éxito– y *Todo un hombre.*

lares a medianos en el campo de la zoología y aplausos simplemente corteses en el campo de la biología". Pero, en 1971 Wilson comenzó a publicar su famosa trilogía de sociobiología. "Esta vez el aplauso fue universal, incluso entre los miembros del claustro de profesores de Harvard, que reprimieron su rabia y resentimiento". No obstante, en desacuerdo con las teorías de Wilson, se organizó un grupo dirigido por dos colegas – Gould y Lewontin que "inició su campaña con una carta, firmada por quince miembros del claustro y estudiantes de la zona de Boston, que dirigieron al principal órgano estadounidense de protocolo intelectual y detección de desviaciones, *The New York Review of Books*"... "La larga campaña de desprestigio contra Edward O. Wilson es uno de los episodios más desagradables de toda la historia académica estadounidense, pero a los detractores les salió el tiro por la culata. Como dijo Freud 'muchos enemigos, mucho honor'. De la noche a la mañana Wilson se convirtió en el biólogo más famoso de los Estados Unidos...mientras Gould y Lewontin se consumían de rabia y reflexionaban sobre su posible puesto en la historia de la ciencia del siglo XX. Un par de notas al pie entre el bosque de *ibid* de las biografías de Edward Osborne Wilson".[30]

Por fin, destaca e ilumina la grandeza de un verdadero maestro, el episodio de la Despedida de Gorgias, escrita por Rodó.[31]

Aquel maestro, condenado a muerte elige, para morir, el método aplicado a Sócrates. Rodeado por sus discípulos que juran fidelidad eterna a sus doctrinas, les regaña y enseña por última vez. Les insta a seguir en la búsqueda de la verdad si, hallada, deja atrás la suya propia. Entonces, comprende a Gorgias su discípulo Leucipo y, en el brindis final éste dice: "*si mostramos el error que hayas mezclado a la verdad, si hacer sonar en falso una palabra tuya, si ver donde no viste, hemos de entender que sea vencerte: Maestro ¡Por quien te venza, con honor, en nosotros!* –¡Por ése! –dijo Gorgias– ...*¡Por quien me venza, con honor, en vosotros!*"[32]

[30] WOLFE, Tom, *El periodismo canalla y otros artículos*, Traducción de María Eugenia Ciocchini. Ediciones B, S.A., 2001. Barcelona, España. Pág. 110 y ss.

[31] José Enrique Rodó (1872-1917) escritor uruguayo. Autor, entre otros, de *Ariel* y *Motivos de Proteo*.

[32] Sintetizo, aquí, la esplendida transcripción que hiciera el Profesor Masnatta a propósito de otro maestro –Vélez Sársfield– al cumplirse 100 años de vigencia del Código Civil argentino. Conf. MASNATTA, Héctor, *Balance de 100 años de vigencia del Código Civil*, El Derecho, T 29 - 770. Buenos Aires, 1969.

DISTINTOS MODELOS DE EDUCACIÓN JURÍDICA Y LAS CONDICIONES SOCIALES EN LAS QUE SE APOYAN*

Robert W. Gordon**

En este trabajo identifico distintos modelos y objetivos de educación jurídica. Luego analizo la experiencia histórica a fin de ilustrar las condiciones sociales bajo las cuales cada uno surgió y se desarrolló. En particular, trato de especular acerca de las condiciones que permitieron que una determinada forma de educación del derecho, que considero especialmente atractiva, esta es, una amplia educación jurídica liberal como una rama de la economía política, de la filosofía moral, del estudio social e histórico y del arte de gobernar (*practical statemanship*), se las ingenió para prosperar. Mis ejemplos están tomados en gran parte, aunque no exclusivamente, de la cultura legal que mejor conozco, la de los Estados Unidos. Invito a los lectores de otras culturas jurídicas a sugerir en sus propias sociedades analogías o agregados a estas categorías; o a sugerir cómo mi versión puede ser ampliada o revisada a la luz de sus experiencias.

Empezaré por hacer un inventario de lo que parece haber sido los más destacados tipos de educación del derecho en las modernas sociedades occidentales. A continuación, indico una guía donde se perfilan los distintos modelos:

Modelos tradicionales
1. Capacitación de aprendices practicantes
2. Enseñanza del derecho positivo (*"black-letter" law*)
3. Enseñar a los estudiantes a "pensar como un abogado"
4. Educación en la "ciencia legal"

El Derecho como Política
5. La política como suplemento de la educación tradicional

* Ponencia presentada por el autor en el Seminario en Latinoamérica de Teoría Constitucional y Política (SELA) sobre el Derecho como objeto e instrumento de transformación. Celebrado en Uruguay del 6 al 8 de junio de 2002. Agradecemos al autor y a los organizadores del SELA la autorización para publicar la traducción en esta revista.
** Profesor de Derecho, Universidad de Yale.

6. La política como una técnica instrumental
7. La política como educación del arte de gobernar (*statecraft*) -modelos liberales y economicistas

Otras perspectivas
8. El desinteresado estudio del derecho científico-social
9. Perspectivas críticas
10. Educación de una vanguardia de activistas para el cambio social

Modelos tradicionales

1. *Capacitación de aprendices practicantes.* Éste es el tipo de instrucción más elemental, familiarizar a los principiantes con los documentos y procedimientos básicos utilizados más frecuentemente en particulares escenarios prácticos (formas de alegatos, contratos estándares o instrumentos comerciales, métodos de búsqueda de títulos de propiedad, solicitud de descubrimiento, solicitudes para forzar producciones o para suprimir pruebas, etc) y entrenarlos para que adapten los formularios para demandar particulares situaciones del cliente. Ésta es la educación que jóvenes abogados o aprendices usualmente reciben en los estudios jurídicos y es, asimismo, el principal negocio de la práctica rutinaria a favor de clientes individuales. Las primeras escuelas norteamericanas, tales como Litchfield, la cual consideró que su misión era reemplazar la capacitación de estudios jurídicos (i.e. proveer abogados listos para empezar la práctica bajo un abogado *senior* o por su propia cuenta), adoptaron este tipo de capacitación como el corazón de su currículo. La premisa es que ser abogado es un arte que se aprende mejor a través de la práctica y por la imitación en el estudio de un maestro. El aprendiz empieza por ayudar con operaciones rutinarias y por observar a su maestro ejecutar tareas más complejas. De este modo, gradualmente, perfecciona su habilidad. Hoy en día, todavía predomina la capacitación artesanal y los elementos artesanales en prácticas jurídicas altamente especializadas, tal vez en especial, aunque no exclusivamente, en prácticas de juicios.

2. *Enseñanza del derecho positivo ("black-letter" law)*, es decir, las reglas específicas del sistema legal existente (las doctrinas del *common law* o las normas de los códigos reducidas a lacónicas declaraciones de reglas y excepcio-

nes). La forma más pura de este tipo probablemente pueda encontrarse en el sistema jurídico de los Estados Unidos (y de muchos países europeos), en los cursos "*cram*" dictados por proveedores comerciales para preparar a los graduados en derecho para los exámenes del colegio de abogados; pero también prevalece (más de lo que muchos profesores de derecho estarían dispuestos a admitir) en la educación de las escuelas de derecho comunes. La imagen del abogado que aprendió el derecho como un cuerpo de reglas, corresponde a uno que "busca el derecho" e informa a su cliente acerca de cuáles son las reglas que se aplican a su situación: un abogado-tomador pasivo más que un configurador activo o intérprete imaginativo del derecho. El abogado circunscripto a las normas parece ser entrenado, más que el artesano, para trabajos prácticos bastantes repetitivos y rutinarios.

3. *Enseñar a los estudiantes a "pensar como un abogado".* Capacitación en los métodos de la profesión (o al menos de algunas ramas de ella) relativos a la retórica, al razonamiento y a la argumentación. Esto, un tipo de educación de clínica, parece haber sido el objetivo principal del método de casos norteamericano de la educación del derecho, especialmente en el primer año; reproduce la capacitación de aprendices inglesa en el *Inns of Court*[1] a través de *moots*, es decir, a través de discusiones prácticas en casos hipotéticos. Su objetivo es educar a los graduados en las lógicas habituales y *topoi* de los abogados, hasta que sean reconocibles por otros abogados como miembros de la profesión y sobre todo para enseñar un conjunto de habilidades de razonamiento pragmático y de resolución de problemas, flexibles y factibles de ser generalizadas que supuestamente pueden ser convertidas en cualquier problema en cualquier especialidad. La gran ventaja de este método ha sido que no obliga a las escuelas de derecho a enseñar algún cuerpo particular de leyes sustantivas o a preparar a los graduados para algún conjunto específico de carreras. El método puede ser utilizado en la práctica privada, en el trabajo para el Estado o en el derecho de interés público. Por lo tanto, toda habilidad específica de la profesión puede ser dejada a los aprendices capacitados para el ejercicio de la profesión, y el abogado puede cambiar de especialidad en especialidad, de tarea en tarea, de una carrera a otra alternativa,

[1] Asociaciones privadas de abogados, que en Inglaterra autorizan el ejercicio de la profesión ante los tribunales y ejercen funciones disciplinarias sobre sus miembros. *(N de T).*

destacando sobre cada una, a su turno, la brillante luz de su mente pragmática. Además de certificar que los graduados han sido capacitados en el método, las escuelas sortean y rankean a los aprendices novatos de acuerdo con su capacidad. Se asume, por su parte, que esta competencia se equipara a la innata inteligencia en la resolución de problemas (*problem-solving intelligence*), de modo tal que el *ranking* superior de la escuela de derecho puede y debe traducirse directamente en una carrera profesional de rango superior. Esta credencial que otorga la escuela de derecho probablemente sea lo más cerca que el sistema de educación norteamericano pueda estar de los métodos tradicionales europeos que certifican a los miembros de la inteligente elite gobernante (como el antiguo currículo clásico que preparaba a los graduados ingleses para una elite de funcionarios públicos de carrera, como así también los exámenes generales que certificaba a los *enarques* franceses).

4. *Educación en la "ciencia legal"*, es decir, en el derecho como un sistema de principios coherente y unificado y en la habilidad de razonar desde casos particulares a los principios generales que los gobiernan, y de razonar y argumentar desde los principios generales a los casos particulares. La instrucción en la ciencia de la dogmática legal domina la mayoría de las facultades de derecho de elite en los países de derecho continental. En casi todo el siglo diecinueve, el entrenamiento de abogados científicos fue también la ambición de la elite de los abogados norteamericanos quienes tuvieron que luchar para realizarla contra los modelos "*craftapprenticeship*" y "*rule-bound*" de oficiales practicantes. Los jueces asistidos por los abogados que regularmente comparecían ante ellos y que conocían los tratados y los artículos de sabios abogados especializados, llevaron a cabo la tarea de desarrollar en Estados Unidos el derecho como una ciencia de principios.

Después de 1870, este ideal fue institucionalizado en las nuevas facultades de derecho, principalmente por el Decano de Harvard, C. C. Langdell, quien concebía a su método de casos como un método de enseñanza de casos que ilustrarían los principios generales de la ciencia del derecho privado. Su objetivo era educar a una corporación de asesores jurídicos de elite, abogados de apelación, entrenados en las ciencias legales, quienes con el tiempo se convertirían en jueces, y también, siguiendo el

modelo Alemán, desarrollar un cuerpo de profesores académicos *full time*, cuyos analíticos e históricos tratados racionalizarían el derecho en un verdadero orden científico, todo esto para la edificación de la judicatura y del cuerpo de abogados *senior*. (Esto iba a ser una ciencia del derecho privado exclusiva; el derecho público no tenía ningún lugar en ella).

Pero el método de casos rápidamente perdió influencia con un conjunto de concepciones acerca de la arquitectura del derecho privado y se convirtió en un método para enseñar a "pensar como un abogado" (asimismo como el remarcablemente ineficiente método para impartir conocimientos del derecho positivista). Durante y después del dominio en las facultades de elite de derecho del realismo jurídico (1920-1940), el método de casos se transformó en algo más: un método crítico para atacar la ciencia jurídica dogmática, mostrando que sus "principios" no servían para decidir casos particulares. Entre otras cosas, "pensar como un abogado" empezó a significar la adquisición de la destreza de ignorar la pretendida racionalidad dogmática de las decisiones expresadas en las doctrinas jurídicas, y la búsqueda de los verdaderos factores que influyen una decisión. Estos factores se encontraban en algún subtexto de función, usualmente inarticulado o no expreso, o en la política.

El Derecho como Política

Este escepticismo acerca de las bases dogmáticas de los principios jurídicos, condujo, naturalmente, a una visión de la educación del derecho como *Educación en el derecho como política* o, más ambiciosamente, como educación en la/s ciencia/s política/s. Esto puede adoptar muchas y variadas formas.

5. *La política como suplemento de la educación tradicional*. Desde 1950 virtualmente todas las escuelas de derecho norteamericanas registraron la influencia del realismo jurídico al agregar argumentos políticos al *stock* de argumentos convencionales y de modos de razonamiento que enseñan a los estudiantes a "pensar como abogados". La política entró en la mayoría del pensamiento jurídico (como en el razonamiento convencional de los jueces y de los abogados que argumentan ante ellos) sólo en una pequeña y discreta medida. A veces aparece como vagas máximas que sugieren acercamientos generales a través de un campo de doctrina: "la po-

lítica de nuestro derecho es que una pérdida debe descansar donde cae", "la política general es que el hombre capaz debe tener plena libertad para hacer sus propios contratos", etcétera. La segunda aparición es como una breve justificación funcional *ad hoc* de las existentes reglas establecidas: que su propósito consiste en proteger la seguridad de las expectativas o de ofrecer incentivos para hacer mejoras o para facilitar la administración. Y la última forma es el argumento expreso e intencionado ofrecido como el *tie-breaker* en los casos difíciles de conflictos o ambigüedades, o como la jugada deliberada e innovadora en los límites de la doctrina percibida para estar en un continuo y progresivo cambio. En este modelo, sin embargo, estos tres tipos de discusiones políticas deben ser tenidas en cuenta. Las políticas son bastantes heterogéneas; no hay ningún intento de reconciliar las inconsistencias y los conflictos entre ellas; no están sintetizadas en patrones o lo suficientemente analizadas en profundidad.

Alguna habilidad en análisis político *ad hoc* ha sido incluida, en breve, en el paquete de capacidades generales de resolución de problemas útiles para los abogados sin importar qué trabajos están haciendo. Sin embargo el análisis político *ad hoc* implícito (como el análisis doctrinal al que reemplaza), es mayormente diseñado por los jueces y los abogados que argumentan ente los jueces.

La Política también puede ser enseñada más sistemáticamente.

6. *La política como una técnica instrumental de ingeniería legal-tecnocrática.* Tal vez el camino más sencillo de acceso a una instrucción en las disciplinas políticas que no son estrictamente legales, es en el modesto, aunque obviamente útil, rol instrumental para los roles y tareas legales que ya están bien definidas y establecidas (el rol de siervo). Cada abogado de negocios debe saber, por ejemplo, algo de métodos y principios contables, como así también algunas bases de teoría financiera. Los abogados que hacen antimonopolio obviamente necesitan tener conocimientos de economía antimonopólica, no sólo para hacer las preguntas correctas y comprender las respuestas de los economistas expertos, sino porque la teoría económica ha sido incorporada a la doctrina, como lo ha sido paras abogados que representan reguladores o industrias reguladas. Al menos es discutible que los penalistas necesiten entender teorías psiquiátricas acerca de la insania y de las capacidades disminuidas; los abogados de familia algo de psicología

infantil; los abogados ambientalistas la amplia gama de teorías ambientalistas; los abogados que entienden en casos de discriminación laboral estadísticas, etc. Entonces, el caso para enseñar política es claramente menos discutido cuando alguna orden de estas disciplinas auxiliares pasa a formar parte del trabajo cotidiano de los abogados.

7. *La política como la arquitectura social del sistema jurídico: educación de los abogados en el arte de gobernar (statecraft).* La concepción más ambiciosa del rol de la política de educación en la educación del derecho no consiste en concebirlo como un complemento o como un servidor técnico del derecho, sino como las bases de todo derecho. En esta visión, el derecho no es un modo autónomo de pensamiento o de ordenamiento social, sino sólo, un modo de ejecutar políticas. Incluso si la educación del derecho para razones pragmáticas puede adoptar una forma inicial de educación de casos, reglas, códigos o modos particulares de razonamiento jurídico, su objetivo central consiste en relacionar los materiales jurídicos con las normas y objetivos que subyacen en ellos. En la tradición angloamericana la idea del derecho como una ciencia política fue desarrollada brillantemente por primera vez en el siglo dieciocho en la escuela escocesa de Jurisprudencia, Moral y Política Económica de Adam Smith, David Hume y sus colegas (llamada la Ciencia del Legislador o la Ciencia de la Legislación). Cabe recordar que el *Wealth of Nations* de Smith comenzó como una sección de sus *Lectures on Jurisprudence* sobre las políticas que debían perseguirse en el ejercicio del poder político del Estado. El Derecho, para esta escuela, era parte de una empresa interdisciplinaria fuertemente reformista de "mejoras" (una mezcla de filosofía moral, economía política y sociología histórica comparativa de las prácticas jurídicas y de instituciones) diseñadas para purgar el existente régimen jurídico de sus características obsoletas y para reconfigurarlo para las necesidades y los valores éticos de una sociedad comercial moderna.

Este modelo amplio de educación jurídica, evidentemente anticipó un importante rol social para los abogados. Más aún, si tenemos en cuenta que probablemente muchas de las personas expuestas a este tipo de educación harían algo distinto a la práctica del derecho, dicha educación anticipó un importante rol social para las personas educadas de este modo.

En la temprana república americana, el compromiso en el arte de gobernar (*statecraft*) fue parte de un aceptado negocio de los abogados practican-

tes en el nuevo mundo desde la Revolución en adelante: "Somos hombres de Estado", como sostuvo Rufus Choate, abogado líder del juicio de Massachussets, y senador de los Estados Unidos, "porque somos abogados"[2]. Esto significa que los abogados en la temprana república, lejos de separar tajantemente las funciones de abogado y de legislador, se veían, en términos de Tocqueville's, como una meritocracia con una especial responsabilidad social como guardianes y reformadores de las leyes. Esta responsabilidad iba a ser cumplida en dos dimensiones: en primer lugar, en la construcción, elaboración y mantenimiento de un marco Constitucional y en la custodia de las normas Constitucionales en una república liberal; en segundo lugar, en la transformación del derecho inglés con su "espíritu estrecho, arbitrario y místico", de su disfuncional procedimiento técnico, de su vocabulario oscuro y de sus arcaicos remanentes de derecho "feudal" para las necesidades de una república comercial liberal. Este programa implicaba una extensa agenda de reforma legislativa: por un lado, deshacerse de modos de herencia feudales, tales como los documentos de servidumbre, la prisión por deudas, algunas de las incapacidades de las mujeres casadas, la prohibición de heredar de los hijos ilegítimos, las restricciones sobre la disponibilidad de un bien, la simplificación de la transmisión de la propiedad y de las acciones reales; por otro lado, abolir las regulaciones de salarios y precios y otros "irritantes detalles mercantilistas de la regulación municipal"[3] tales como los términos obligatorios del contrato de trabajo, las leyes de productos suntuarios y las barreras del comercio interestatal; finalmente, instalar un cuerpo de reglas facilitadoras, formularios de empresas y una ley de quiebras viable.

En suma, los abogados de la temprana república americana se prepararon para desempeñar funciones públicas como así también las privadas de asesorar clientes. Ellos se veían como expertos asesores de los jueces, como quienes eventualmente se convertirían en jueces. De este modo se veían como (a) legisladores, jueces del common law, del derecho privado; y (b) guardianes de principios constitucionales fundamentales aplicados por las cortes, un co-igual e independiente rama de gobierno,

[2] Rufus CHOATE, *The Position and Functions of the American Bar, as an Element of Conservatism in the State* [Address to Harvard Law School, 1845], in Addresses an Orations of Rufus Choate 133, at 154 (3d ed. 1879).

[3] Timothy WALKER, *American Law* (1837) at 291.

aún contra las legislaturas. También se veían como asesores expertos del poder ejecutivo y legislativo y como funcionarios electos y designados.

Este conjunto de funciones públicas parecieran que requieren el modelo escocés de educación y, en efecto, los abogados más prestigiosos de la temprana república usualmente recomendaban dicha educación. Para ellos la imagen ideal del abogado combinaba al legislador científico escocés con el antiguo ideal humanista liberal del funcionario público orador de Cicerón, audaz portavoz de la libertad republicana[4]. Por ejemplo, las notas de Jefferson sobre la enseñanza del derecho en Virginia, proponían un currículum con "*common law* y legislación escrita, derecho de equidad, feudal, civil, marítimo, de las naciones, como así también los principios de gobierno y de economía política"[5].

La educación en los principios de la legislación, incluyendo la filosofía moral, la económica política y la historia comparativa, siguió siendo la aspiración general de la elite del colegio de abogados hasta fines del siglo diecinueve. Todas las condiciones favorables para ese tipo de educación estaban presentes menos una, la demanda estudiantil. Reiterados intentos para institucionalizarla en las escuelas fracasaron, aun donde fue implementada algún tipo de educación del derecho conectada con las universidades. La experiencia de Columbia fue típica: su plan original para un currículum en Jurisprudencia del año 1857 incluyó Historia Moderna, Economía Política, Derecho Natural e Internacional, y Derecho Civil y *Common Law*; pero en los años siguiente fue claro que, para atraer a los estudiantes, debían recortarse del curso "aquellas ramas de Derecho Municipal, usual y apropiadamente buscadas para obtener la licencia de práctica profesional", con la esperanza de que conferencias ocasionales en "temas análogos" o "estudios adicionales" se ofrecerían como un endulzante extra una vez que los estudiantes se hubieran involucrado[6].

A pesar de que la elite de la profesión americana era, tal como reivindicaban ser, la ruta preferida de acceso a la elite de funcionarios públicos electos y designados, tanto en la práctica privada como en la función pública, y los guardianes y reformadores de las normas y derechos procesa-

[4] Ver Stephen Botein, *Cicero as a Role-Model for Early American Lawyers*, 73 Classical J. 313.
[5] 1 Hofstadter & Smith eds., *American higher Education: A Documentary History 230-31*
[6] Julius Goebel et al., *History of Columbia Law School* 27, 28.

les y sustantivos básicos, el problema parecía ser que había un estrecho mercado para el tipo de educación liberal que la elite consideraba adecuada para las funciones que en realidad realizaban. La mayoría de los hombres jóvenes querían recibir lo antes posible la capacitación jurídica práctica, la cual, hasta mediados del siglo diecinueve, era algo que combinaba los modelos de aprendices practicantes y del derecho positivo (*form-books* más los *Comentarios* de Blackstone, o el Blackstone americanizado, Kent's).

Después de 1870, Langdell y sus sucesores en Harvard instituyeron un nuevo estándar para la educación del derecho norteamericana mucho más exigente intelectualmente. Sin embargo, deliberadamente rechazaron el modelo liberal escocés a favor de un modelo mucho más estrecho del derecho como ciencia del derecho privado, y resistieron enérgicamente cualquier intento de convertir su escuela, o las escuelas de derecho que seguían su ejemplo, en academias que capacitarían a los graduados en políticas públicas para carreras públicas. Le dieron la espalda a la erudita tradición norteamericana en el derecho público y en el arte de gobernar, y al incipiente rol de los abogados en el nuevo Estado administrativo. Un renacido interés en el derecho como política y como ciencia política, y en los fundamentos normativos del derecho surgió, en parte, como una sublevación contra la estrechez del modelo de Harvard. En el siglo veinte en los Estados Unidos los experimentos más ambiciosos (demasiado ambiciosos para durar, como finalmente sucedió) fueron los de la Escuela de Derecho de Columbia en los años veinte y el de Yale en los treinta. La idea de estos experimentos consistió en revisar el currículum ya no desde un punto de vista de ciencia, categorías y objetivos jurídicos, sino alrededor de un enfoque "funcional" del derecho concebido en las ciencias sociales ("control social", "innovación", "seguridad económica"). Probablemente las más exitosas realizaciones del proyecto se dieron en tiempos recientes: primero, en el reordenamiento del derecho público alrededor de normas de igual justicia (*equal justice*), igualdad de oportunidades e igual ciudadanía; y más espectacularmente, en el aumento de la dominación de varias de las escuelas de derecho más importantes por profesores de derecho y de economía que proponían racionalizar y reformar el derecho privado y el derecho público teniendo en cuenta, real o potencialmente, normas de eficiencia o de maximización de bienestar.

La educación en la práctica de gobernar tiende a adoptar una de dos formas liberales principales, la humanista o la económica. La brillante combinación escocesa de ambas, raramente es alcanzada. En la actualidad las escuelas de derecho estadounidenses, por ejemplo, aquellas que aspiran a ampliar el aprendizaje como la base para una educación para el gobierno jurídico (*legal statesmanship*) tiende a ubicarse en las disciplinas humanísticas de historia, filosofía, y estudios culturales o, alternativamente, en economía y sus disciplinas afines (la teoría de ciencia política de la elección pública, la ciencia social de la conducta positiva). Hay signos tenues de un posible reenfoque entre estas dos culturas intelectuales en subcampos tales como el estudio de las normas sociales. Pero mayormente sus seguidores trabajan en problemas diferentes: los abogados humanistas en cuestiones de igualdad e identidad, de raza y de género, y los abogados economisistas en derecho comercial y en la organización de la economía, raramente citan el trabajo del otro.

Todos los modelos de educación del derecho mencionados consideran como su objetivo primario, la capacitación profesional de los abogados para tareas profesionales. Algunos de los métodos son relativamente estrechos y conservadores, tales como 1, la capacitación artesanal, 2, el derecho positivo, o 6, la instrucción técnica. Algunos, sin embargo, están al menos sutilmente conducidos por propósitos reformistas: 3, enseñar a pensar como abogado, especialmente asociado a 5, capacitación en la argumentación política, y 6, capacitación en ciencias políticas auxiliares, han sido diseñados para intentar mejorar el nivel promedio de la práctica brindándole a los abogados un vocabulario de argumentación más extenso y sofisticado para practicar su arte. Y capacitar a los abogados para ser 4, jurídico, o 7, científicos sociales, son intentos explícitos de abrir los ojos de los abogados de las visiones cerradas de prácticas artesanales comunes para que vean su trabajo como parte de, e idealmente dirigido al servicio de, vastos y profundos fines. Los científicos sociales y jurídicos nunca dudaron en pronunciar juicios críticos acerca de las existentes prácticas jurídicas, fueran judiciales, legislativas o profesionales. En efecto, los profesores en tales tradiciones consideran a la crítica como una de sus funciones esenciales para identificar los más amplios objetivos del derecho y para evaluar si el derecho existente los cumple.

Todavía el punto de partida de los maestros de estos métodos es el de aquel que está ubicado dentro del sistema legal ("*insider*"), incluso si a veces es crítico desde dentro del mismo sistema. Cuando los profesores de derecho comienzan a examinar las normas, principios y políticas detrás de las existentes prácticas jurídicas (especialmente cuando para hacer esto comienzan a mirar dentro de otras disciplinas), y cuando las normas y recompensas por su trabajo provienen de la academia más que de las profesiones (aquí me estoy anticipando a la próxima sección), es inevitable que sus perspectivas comiencen a cambiar hacia aquellas de los que están ubicados afuera ("*outsider*"), sea desinteresadamente o comprometidos, pero críticos.

8. La educación del derecho como (al menos parcialmente) el estudio desinteresado y objetivo del derecho, de los sistemas jurídicos y del derecho en la sociedad: histórico, comparativo, sociológico, antropológico, económico, filosófico o como una rama de los estudios culturales (el derecho como depósito de retóricas y narrativas). Usualmente las academias jurídicas han sido conducidas hacia esta visión de las escuelas de derecho y de sus funciones por un camino indirecto. Al comenzar a mirar hacia otras disciplinas para comprender cómo funciona el derecho, para hacer que funcione más eficientemente, o para racionalizarlo y explicarlo más persuasivamente, encontraron que esta nueva comprensión del derecho tendía a socavar las nociones convencionales y la eficacia del derecho, o al menos, a desplazar al derecho como una categoría importante de análisis. Para dar un ejemplo de mi propio campo de historia legal: los abogados primero se volcaron a la historia para explicar y racionalizar las doctrinas contemporáneas para encontrar, por ejemplo, en las leyes y constituciones, fundamentos para argumentos "originalistas". O en progresivas evoluciones, desde las tempranas y primitivas doctrinas, hacia las posteriores y más desarrolladas formas de doctrinas, o en las prácticas de culturas jurídicas idealizadas, tales como aquellas de la clásica Roma o la Inglaterra pre-normanda. Pero lo que en realidad descubren son: sociedades y sistemas jurídicos muy diferentes y extraños a nuestro propio sistema, y supuestas continuidades basadas en generaciones y generaciones de distorsiones e incomprensiones. En forma semejante, los sociólogos jurídicos emprendieron la tarea de investigar "el derecho en acción" para

observar donde los libros se quedaban cortos para poder cerrar el "vacío". A menudo se encontraban con que la acción social servía a objetivos totalmente desvinculados o que chocaban drásticamente con los fines formales del derecho. En vez de aprender cómo el derecho podía controlar la sociedad más eficientemente, aprendían la inutilidad de la promulgación de leyes, o sus perversos y no intencionados efectos. Muchos abogados académicos, enfrentados con tal abismo abriéndose ante sus pies, decían: nuestra primera tarea consiste en descifrar el mapa de estos nuevos mundos y simplemente tratar de entenderlos. Esta visión del profesor de derecho como un observador indiferente del derecho y de la sociedad con el incremento del número de facultades de derecho y de profesores de derecho, y la creciente orientación interdisciplinaria de la educación del derecho, ha ido naturalmente ganando adeptos. Los modelos que estos profesores imitan están en otros departamentos de la universidad y en las asociaciones académicas, no en la profesión legal.

9. La educación del derecho como una oportunidad para inculcar la crítica y programas para reformar el actual orden jurídico social. En esta última concepción la academia, o en alguna medida, una parte de ella, juega en la sociedad y en la profesión un rol distintivo: aquel del crítico "desde afuera", incisivo y reformador. Este rol, como ya he dicho, está implícito en varios de los modelos de enseñanza del derecho descriptos en los apartados anteriores. Pero en este último modelo, el rol crítico es explícito y fundamental. La idea es que, precisamente porque no estamos atrapados en las presiones, influencias e incentivos de la práctica, podemos ofrecer observar el mundo jurídico bajo un espíritu crítico. Debemos ayudar a nuestros estudiantes a que aprendan cómo usar el estudio y análisis legal y extra legal no sólo para justificar prácticas que el sistema legal favorece actualmente o para gradualmente reformarlas, sino, también, para decir la verdad al poder, para exponer que dichas prácticas, si lo son, son esencialmente injustas o ineficientes, y para explorar alternativas, incluso alternativas radicales. Los roles sociales imaginados como productos de esta educación, por supuesto en adición a más academia, son aquellos de los activistas de vanguardia de grupos de interés público y ONG, de intelectuales públicos y de defensores de los movimientos y visiones sociales de cambio social.

10. *La educación del derecho como capacitación de activistas de vanguardia para el cambio social.* Los profesores del derecho "críticos" pueden percibir como potencialmente útil reformar movimientos para que agudicen sus críticas al existente orden legal y para ayudarlos a imaginar alternativas amplias. Pero algunas veces, los profesores de derecho se han dirigido hacia un efecto más directo en la reforma y han visto su vocación como la formación de cuadros de activistas preparados para comprometerse en el litigio de casos testigos o en la organización y lobby para cambios en la legislación en la política administrativa, o en ayudar a organizar y hacer el trabajo legal para grupos con una agenda de cambio. Este modelo de enseñanza nunca ocupó una gran parte de las escuelas de derecho americanas, pero uno puede encontrarlo en cursos dictados por profesores activos en el New Deal en los años treinta y en el trabajo empezado a fines de los sesenta en las clínicas jurídicas de las facultades en campos tales como, pobreza, derechos de la seguridad social, derechos humanos y del medio ambiente.

Condiciones para la innovación, el florecimiento y supervivencia de los nuevos modelos

Habiendo expuesto estos diez modelos de objetivos y métodos de educación del derecho, casi todos los cuales están en uso activo en las escuelas de derecho estadounidenses, quiero desarrollar algunos puntos bastante obvios. En primer lugar, repetir que cada uno de los modelos descriptos tienen una visión en mente acerca del tipo o tipos de abogados (o abogados observadores o abogados reformadores o activistas públicos o intelectuales) que desea educar. En segundo lugar, que la viabilidad de cada uno de los modelos, la probabilidad de que sea adoptada, imitada, de que sobreviva y prospere, dependerá de si las condiciones del vasto ambiente profesional, social e ideológico, son favorables al desempeño de aquellos trabajos jurídicos o roles sociales. Para decirlo de otra manera: a fines de sobrevivir, un modelo de educación jurídica debe tener trabajos, carreras y nichos o movimientos institucionales de donde sujetarse. Debe hacer frente a las demandas por el tipo de servicios que suministran las personas entrenadas en él. Pero también debe resonar, o al menos no debe ser extremadamente disonante, con los intereses de clase, econó-

micos y de estatus de la profesión jurídica (o de poderosos actores estatales) y de los principales clientes y electores de los abogados.

Ya hemos visto que los abogados americanos destacados del siglo diecinueve de hecho vivían fuera de las carreras de abogados y los funcionarios públicos liberales nunca se las arreglaron para institucionalizar una educación del derecho liberal. En forma similar los abogados y jueces ingleses del siglo diecinueve actuaron activamente en la construcción del Estado británico: sirvieron en el parlamento; como jueces, leyeron y a menudo utilizaron explícitamente fragmentos de economía política; en sus argumentos y decisiones frecuentemente aludían a consideraciones de política pública; como intelectuales públicos utilitarios, reformadores del derecho y reformadores sociales, drásticamente revisaron y simplificaron el derecho procesal y construyeron agencias del nuevo Estado administrativo; como administradores del imperio británico practicaron a gran escala la Ciencia de la Legislación como proyectistas de códigos integrales de derecho y de administración. Pero, a pesar de todo esto, la cultura profesional del colegio de abogados inglés enérgicamente resistió cualquier instrucción deliberada o sistemática en las bases políticas del common law o de la legislación. Estaban más interesados en proteger su autonomía basada en una profesión estrecha, cerrada y artesanal, que en ampliar sus ambiciones educativas para producir más de sus llamativos ejemplares públicos. Los fundadores de modernas escuelas de derecho inglesas, como Oxford, debieron luchar contra la profesión cerrada de jueces y abogados, encarnada e intelectualmente conservadora que no veían ningún valor en una educación del derecho científica, o como la llamaremos ahora, teórica. Jóvenes brillantes y ambiciosos que entraban en la profesión jurídica, leían clásicos más que derecho, y recibían su educación del derecho de los cursos-cena en el *Inns of Court* para "*barristers*"[7], o de apuntes para los exámenes de la *Law Society*[8] para *solicitors*[9], y en

[7] En el sistema jurídico inglés, el *barrister*, en contraposición al *solicitor*, está autorizado a actuar en litigios judiciales, y especialmente en los juicios que se llevan a cabo ante tribunales superiores (N de T).

[8] En Inglaterra es una especie de colegio que agrupa a los abogados. (N de T).

[9] En Inglaterra es el abogado autorizado a patrocinar en juicio y a tratar directamente con los clientes, no pudiendo actuar ante los tribunales superiores. Actúa como un intermediario entre el cliente y el *barrister*.

último término de los aprendices. Para validar su vocación los maestros ingleses de derecho se presentaban como un humilde grupo de secretarios, cuyo trabajo consistía en sintetizar y simplificar las decisiones de los verdaderos hacedores del *common law*, los jueces, para el beneficio de los aspirantes a abogados. Su típico producto de trabajo era el libro de texto para estudiantes que usualmente se publicaba con una dedicatoria halagadora hacia un juez eminente. Su función, como sostiene A. V. Dicey, consistía en "suministrar todos los defectos que circulaban directa o indirectamente desde un (*one-sided*) sistema de capacitación práctica. Le correspondía a los profesores de derecho establecer el derecho como un todo coherente...para reducir la masa de reglas jurídicas a una serie de principios ordenados...para [agruparlos] en un conjunto de reglas y excepciones...Unos pocos principios que sintetizaban los efectos de cientos de casos... podían, de este modo, ser comprendidos y recordados"[10].

En Estados Unidos las condiciones para escaparse del modelo de aprendiz hacia un modelo amplio de educación del derecho, eran más favorables precisamente porque la profesión organizada era mucho más débil. La hostilidad democrática hacia los gremios y los privilegios de los gremios en la temprana Norteamérica, casi había destruido las primeras asociaciones de abogados y los requerimientos formales para ser aceptado en la asociación. Las nuevas facultades de derecho americanas eran, por lo tanto, capaces de innovar la libertad de asociación o los controles estatales hasta establecer sus propias políticas de admisión requiriendo, eventualmente, títulos de (*undergraduate college*) como prerrequisito para ser admitido. Asimismo tomaban sus propios exámenes a los estudiantes y así eran ampliamente libres de enseñar lo que deseaban. También contrataban profesores de tiempo completo que no necesitaban para su manutención de los ingresos del ejercicio de la profesión. Estas eran importantes precondiciones para imitar el modelo alemán de la educación e investigación científica del derecho.

Pero había límites a su osadía, también condicionada por su entorno político y social. Como mencioné anteriormente, para el momento en el

[10] A. V. Dicey, *Inaugural Lecture* (1883), citado en David Sugarman, *Legal Theory, The Common Law Minde, and the Making of the Textbook Tradition* (1986), 26 a 30. 17.

que enseñaban exclusivamente una ciencia de derecho privado, le dieron la espalda a la teoría del derecho público y rechazaron el rol de educadores de abogados funcionarios públicos. Parte de esta cautela se debía a la estrechez intelectual, en parte prudencial. La aparición de grandes temas de derecho público, la autoridad del gobierno federal en el sur de posguerra, los términos adecuados de los conflictos laborales, la regulación de la industria de accidentes, combinaciones comerciales y laborales, y las tarifas y servicios ferroviarios y públicos, eran políticamente muy conflictivos. A profesores en otros departamentos les ofrecían ocupar posiciones de confianza, sin embargo, eran demasiados liberales en estos temas. Un decano de derecho intentando vender a un colegio de abogados escéptico y conservador las virtudes prácticas de una educación teórica, bien podría querer evitar el lodazal de trabajo interdisciplinario y el tercer riel de temas de política y derecho público. Esto era cierto tanto para escuelas privadas, que eran financiadas por contribuciones de alumnos tanto como por el pago de matrículas, como para escuelas públicas, relacionadas con universidades estatales financiadas por las legislaturas estatales.

Consideraciones similares, aunque menos estrictas y más sutiles, más cercanas a nuestro tiempo, han inhibido el florecimiento de las perspectivas "desde afuera". Por supuesto, estas perspectivas sólo pueden sobrevivir donde la enseñanza del derecho es una ocupación de tiempo completo, y donde las universidades, no la profesión, controla las designaciones y las recompensas vinculadas al status profesional. Para su buena fortuna, contrariamente a los científicos naturales y empíricos, la mayoría de los investigadores jurídicos americanos no han dependido fuertemente de fuentes externas de financiamiento de investigaciones (a pesar de que dependen de obsequios de alumnos y de la matrícula de los alumnos). Si eso cambia, como parece que sucederá con la creciente importancia de la investigación empírica del derecho, los profesores de derecho dependerán más del financiamiento del gobierno y de las corporaciones privadas. El auspicio de las corporaciones ya está empezando a ejercer algunas presiones en la independencia de los estudiosos como llamativamente ha sucedido en otros campos tales como la investigación farmacológica. El "*outsider*" crítico, más que el observador desinteresado, necesita de la protección de universidades independientes con tradiciones fuertemente

institucionalizadas de libertad académica y de facultades de derecho relativamente libres del control del Estado y de la profesión. Estas protecciones tienen, en los Estados Unidos, un origen relativamente reciente. Alumnos conservadores a menudo intentaron despedir a los profesores de derecho que percibían como radicales en la década del veinte y treinta y más agresivamente en el ambiente de la guerra fría de los cincuenta. Estos esfuerzos fueron exitosos sólo ocasionalmente, pero aun cuando fracasaron, hicieron que las facultades de derecho fueran muy cautas a la hora de contratar a colegas de orientación de izquierda.

Aquí mi punto general es tan sólo que el derecho, tanto como una ciencia política técnica o liberal, para ser tomado lo suficientemente en serio como para que se le otorgue un lugar y apoyo institucional, necesita que algunos segmentos de la práctica profesional estén dispuestos a aceptarlo. Esto es siempre un problema porque la ciencia debe ser incorporada al derecho sin amenazar las reivindicaciones de los abogados de monopolio del misteriosas técnicas artesanales, o la ideología acerca de la autonomía y neutralidad del derecho, del "*rule of law*" como algo distinto de la política. Desde que la política no puede ser, o no puede ser percibida como, mera política, debe poseer, o parecer poseer, un carácter objetivo y científico. Hasta el punto de que su carácter es impartido a través del estudio cercano de otras disciplinas, no es derecho; y es muy discutido que las ciencias políticas se hallan desarrollaron en otras disciplinas. Y tomar prestado de ellas significa importar esa discusión dentro de la cultura jurídica.

De este modo, las profesiones legales que basan sus reivindicaciones de estatus en su autonomía, derivadas de su monopolio sobre tareas distintivas, simplemente no pueden medir cada oportunidad para redefinir sus roles ocupacionales (y pueden activamente resistir operaciones para expandir su jurisdicción y prepararse para una más amplia y variada carrera. Muchas profesiones jurídicas limitan sus funciones a litigar ante los tribunales, a definir especialidades como el derecho tributario como que no jurídicas, o a clasificar todas las consideraciones de política como "para la legislatura" y hacerlas ajenas a su campo. Los *avocats* franceses en casi todo el siglo diecinueve limitaron sus funciones a proteger y "defender" los intereses del cliente insistiendo en permanecer independientes, por un lado, del Estado y de la política, y por el otro, de involucrase en el comercio.

Por un lado, cambios mayores en las condiciones externas pueden y de hecho alteran las definiciones de las profesiones de sus roles adecuados. Los *advocats* franceses se volvieron más activos en el Estado cuando la tercera república les abrió oportunidades para convertirse en abogados del Estado y en hacedores de políticas públicas. Y finalmente abondonaron, quizás en general con demasiado celo, sus objeciones a los compromisos comerciales, después de 1970, cuando vieron a las profesiones rivales, tales como los contadores y los *conseils juridiques* (consejeros), acercarse al creciente y enormemente rentable negocio de trabajar para las corporaciones multinacionales[11].

En los Estados Unidos, la larga ambición de extender la educación del derecho a una educación de base amplia e interdisiplinaria en el arte de gobernar, finalmente se llevó a cabo con la expansión del gobierno que provocó el *New Deal* en 1930. Los experimentos más ambiciosos que he mencionado, las reformas curriculares de Columbia de los años veinte y los planes de Yale de fusionar el derecho con la ciencia social en los años treinta, fueron decepcionantes. Estos experimentos fracasaron por varias razones. Políticamente, para comodidad del cuerpo docente, de los administradores de la universidad y de gran parte del colegio de abogados, estaban muy lejos de la izquierda. A menudo no eran tenidos en cuenta y a veces dependían de los métodos y teorías existentes de la ciencia social (un primitivo comportamiento positivista), que no eran útiles para explicar ningún problema jurídico. Chocaron contra una resistencia fuerte de los abogados. Pero mayormente, creo, los reformadores fallaron en hacer enteramente plausible, incluso para ellos mismos, exactamente para qué tipo de carrera práctica el "enfoque funcionalista" estaba preparando a la gente, en un momento donde, tal como en nuestro tiempo, la mayoría de sus graduados se volcaron a la práctica del derecho corporativo en las grandes ciudades.

El *New Deal* pareció ayudar a contestar la pregunta acerca de qué abogados podrían formar con su política de educación. Proveyó carreras permanentes y pasajeras en la burocracia federal para un gran número de abogados. Hacia 1939 había 5.368 abogados en el servicio del gobierno federal, y por ello, se necesitaban muchos más abogados para representar a las compañías que regulaban. En las décadas de los '40 y '50 un montón de

[11] Lucien KARPIK, *Les Advocats* (1999).

artículos señalaron este punto. También señalaron el rol de los abogados privados como estadistas en la arquitectura de estructuras ordenadoras privadas que tenían que servir a los propósitos de largo alcance de los clientes y cumplir con las leyes reguladoras. Las escuelas de derecho, sostenían los autores, necesitaban preparar gente que domine los campos substantivos de regulación, el proceso administrativo de su nuevo arte y alcanzar efectos sociales a largo plazo. Para ponerlo de otro modo, el *New Deal* hizo del caso que abogados competentes necesitaran adquirir una nueva forma de capital social, una que fuera más allá del conocimiento de las decisiones de la corte y de la capacidad para analizar la doctrina del derecho privado. Ex *New Dealers* volvieron a integrar el staff de las mejores escuelas de derecho. ¿Qué impacto real tuvieron en las escuelas de derecho? Menos de lo que uno hubiese predicho. Las leyes del *New Deal* fueron incorporadas al currículo donde fueron rápidamente asimiladas al modelo de análisis doctrinal del common law. El primer año se mantuvo el dominio de las líneas básicas de las reglas del common law sujetas a alguna política reformista modesta (la expansión de la responsabilidad empresarial en daños y contratos). Los años siguientes fueron reservados para las leyes del *New Deal.* Pero entonces, las glosas de jurisprudencia sobre leyes se convirtieron en los temas. Las revistas de derecho del período de los años cuarenta están todavía llenas de debates substantivos sobre políticas regulatorias. Para los años cincuenta las grandes controversias que convulsionaron al país fueron olvidadas. El nuevo contexto fue normalizado. Los trabajos para los que se preparaba a los estudiantes no eran trabajos de diseño de estructuras, sino de administración de estructuras ya establecidas (como abogados comercialistas, laboralistas y administrativistas).

Por un lado, el realismo jurídico y el *New Deal* introdujeron en la investigación y educación del derecho los estudios políticos, el análisis político y la ciencia social. En gran parte esto es lo que he llamado la política como suplemento, más que política como un objeto del estudio sistemático. Era "pensando como un abogado" con algo de política. Era un currículum que encajaba de varias formas muy bien en el rol de los graduados de derecho de las escuelas de elite en el período de postguerra. En este mundo, los abogados del ejercicio privado (que era a lo que la mayoría de los graduados todavía se volcaban) argumentaban ante los

jueces, muchos de los cuales ellos mismos habían practicado una forma modesta de análisis realista-jurídico político, y, crecientemente, ante agencias administrativas. Los abogados a menudo comenzaban sus carreras sirviendo en una agencia federal y continuaban entrando y saliendo del gobierno. Como asesores de corporaciones, muchos de ellos veían a su trabajo como de asesoramiento de sus clientes para cumplir con las políticas y objetivos básicos del marco regulatorio. La mayoría de los profesores de derecho estaban de algún modo políticamente a la izquierda de la mayoría de los profesionales, ya que estaban más comprometidos con la regulación de la industria, con la regulación laboral y, definitivamente, más comprometidos con los derechos y libertades civiles. Pero el método que enseñaban, el método con algún análisis político agregado de "pensando como un abogado", no parecía incorporar ningún compromiso político particular substantivo. Era un conjunto de formas de discursos y razonamientos que podían ser transformados, o al menos eso parecía, virtualmente a cualquier tipo de utilización por parte del abogado en cualquier situación. Produjo ingenieros socio-legales adaptables, generalistas e inteligentes, y eso era apropiado para las condiciones de ese momento.

El *New Deal* comenzó el proceso de generar las condiciones para enseñar derecho como una empresa interdisciplinaria en la práctica de gobernar (*statesmanship*). La revolución de los derechos, la amplias iniciativas jurídicas y los movimientos sociales promovidos por la Corte Suprema estadounidense en los años cincuenta y continuada por los movimientos sociales y por los grupos de interés público a través de los sesenta y setenta, expandieron ampliamente aquellas condiciones. Como el *New Deal*, la Revolución de Derechos creó para los abogados muchos trabajos y roles nuevos: como arquitectos de estrategias de litigio, lobbistas y proyectistas de legislación, diseñadores y administradores de políticas administrativas, interventores en nombre de los grupos de interés público ante las agencias administrativas, defensores legales para movimientos sociales tales como los movimientos de derechos civiles, de mujeres, de seguridad social y de medio ambiente, el nuevo gobierno y fundaciones patrocinaban abogados para los pobres y, en las escuelas de derecho, los nuevos profesores de clínicas de derecho de interés público y de pobreza. Los movimientos que trabajaban para incorporar a los grupos

marginalizados y excluidos en la ciudadanía plena, encontraron aliados en el mismo vértice del sistema jurídico y estatal: las cortes federales, una serie de congresistas liberales y el ejecutivo federal bajo los presidentes Kennedy, Johnson, Carter, e incluso Nixon entre los años 1960 y 1980.

Al mismo tiempo, las políticas del *New Deal* y del liberalismo de posguerra estaban generando una reacción por parte de los estudioso, al principio en la forma de observador "desde afuera" y de posiciones críticas que iban a enriquecer enormemente el estudio del derecho como una ciencia política teórica e interdisciplinaria y como una rama de la práctica de gobernar (*statesmanship*). Esto era, por supuesto, Derecho y Economía (L&E), especialmente en las escuelas conservadoras neo clásicas desarrolladas en la Universidad de Chicago. Creo que uno debe dar crédito a Chicago (junto con la versión más liberal de Yale-Calabresi de L&E) por liberar la ciencia de economía política en una escuela de derecho establecida de los enclaves de las Industrias Antimonopólicas y Reguladas, y extenderla y generalizarla hacia campos comunes del derecho privado (y eventualmente público) tales como propiedad, daños, contratos, interpretación de leyes y muchos más. Chicago L&E es sobre todo el más impresionante logro académico-legal porque por años fue llevado a cabo en una especie de aislamiento político e intelectual de la actualmente importante vida académica-jurídica y toma de decisiones pública. En 1980, con la elección de Reagan, todo esto cambió. Neoliberales L&E y un derecho constitucional conservador (el cual provocó varias empresas interdisciplinarias nuevas tales como los estudios "originalistas" de la Constitución) eran ahora aliados al poder de toma de decisiones políticas. Los profesores de derecho conservadores se convirtieron en jueces y funcionarios designados; sus estudiantes se unieron a la Sociedad Federalista y encontraron en sus redes, convenientes caminos para influir y gobernar. El forjamiento, por parte del movimiento conservador, de vínculos entre el estudio teórico e interdisciplinario y su aplicación en la formulación de políticas en el sistema legal y estatal en las escuelas de derecho, ha logrado una alianza de intelecto y de poder tan impresionante como, sino más que, aquella del pensamiento progresista-realista y del *New Deal*.

Campos de estudio teórico e interdisciplinario rivales han surgido desde entonces en parte como reacción contra, o como un esfuerzo por

responder a, la nueva dominación de L&E, pero también, porque en este período, por varias razones, cada campo de estudio legal se convirtió, desde 1980 en adelante, en más interdisciplinario. Excluidos otros campos académicos por escasez de trabajo, Doctores en varios campos estudiaron derecho y se convirtieron en profesores de derecho. La universidades demandaban una mayor producción erudita de los profesores de derecho como una condición de titularidad. Los profesores de derecho liberales volcaron sus energías intelectuales en tratar de defender los legados del Nuevo Estado regulador y de los Estados de bienestar, y de la Corte Warren y de la Revolución de Derechos que estaban ahora bajo ataque. Los analistas políticos liberales todavía tenían conexiones con instituciones y grupos movilizados (nuevos movimientos sociales: medio ambiente, discapacitados, homosexuales, etc), grupos de derecho de interés público, grupos de derechos humanos y ONG de cualquier parte del mundo; y con la administración de Clinton en el poder, 1992-2000, acceso a trabajos judiciales y gubernamentales. También, los académicos de la centroizquierda al haber sido excluidos del poder durante gran parte de este período, se volcaron crecientemente a posiciones críticas y de observador "desde afuera" (por ejemplo, ha habido un gran boom en historia del derecho). Parece que el estudio amplio y liberal del derecho necesita de la posibilidad de poder o, eventualmente, de ser aplicado en la práctica. También necesita, para ponerse en movimiento, de potenciales trabajos para quienes se educaron en él. Pero una vez establecido, puede beneficiarse enormemente de la relativa calma de un interregno en el poder al no tener que responder a las presiones de las preocupaciones de todos los días de los formuladores de políticas. (El trabajo de los realistas jurídicos de Yale en los treinta, por ejemplo, fue significativamente menos interesante intelectualmente a medida que empezaron a tomarse el tren todas las semanas a Washington).

Dado el escenario en el cual este trabajo es presentado, permítanme terminar con algunos comentarios sobre la exportación de modelos de enseñanza del derecho. En un fascinante libro, que todavía vale mucho la pena leer, James Gardner describe qué sucedió cuando, en la primera ola de reformas jurídicas norteamericanas exportadas al servicio del "desarrollo legal" y del "*rule of law*", los abogados norteamericanos trajeron el modelo de educa-

ción del derecho americano de posguerra a Latinoamérica. Ellos creían que era un método universal para producir abogados reformadores y pragmáticos en resolver problemas, liberados de estar atados a un formalismo reaccionario. No sorprendentemente, fue resistido por los abogados capacitados en la tradición continental positivista, como así también por estudiantes radicales para quienes ese método universal no era lo suficientemente revolucionario. El programa fue mejor recibido entre los nuevos cuadros de abogados públicos preocupados de la política económica legal, y entre los profesores de derecho insatisfechos con lo que veían como la estrechez de su tradición. Pero el gran error de los abogados norteamericanos fue asumir que su método llevaba automáticamente a las consecuencias benignas de la reforma liberal social que se dieron en los Estados Unidos, donde había sido el método de los reformadores progresistas y social democráticos quienes en los años treinta en adelante habían capturado al Estado y hecho de él el instrumento de sus políticas. De hecho el instrumentalismo jurídico se estableció libre de la matriz política original y podía ser convertido en cualquier conjunto de objetivos, y resultó que los abogados latinoamericanos que lo consideraron más útil, entraron al servicio de Estados represivos autoritarios y de corporaciones multinacionales. Donde los abogados y las asociaciones profesionales resistieron a los dictadores, como en Brasil, Gardner señala que fueron como voceros de las normas de un *rule of law* formalista, autónomo y tradicional en vez del intrumentalismo orientado políticamente[12].

Hay problemas similares con la nueva ola (post 1990 y todavía continuando, bajo los auspicios del Banco Mundial y de la Agencia Norteamericana para el Desarrollo Internacional) de exportaciones de modelos americanos de "*rule of law*" y de prácticas jurídicas instrumentales de resolución de conflictos. Estos nuevos modelos ya no cargan con ellos el legado del activismo de políticas jurídicas igualitarias o social democráticas, dirigidas ha incorporar a elementos subordinados, marginados o excluidos de la sociedad en ciudadanos plenos, y ha lograr una base mínima de seguridad contra la vejez, discapacidad, pobreza y el desempleo, sino todo lo contrario: un programa neoliberal para privatizar empresas desmantelando las funciones del Estado que proveen seguridad, y reemplazándolas con que se

[12] Ver en general James GARDNER, *Legal Imperialism* (1982).

piensa que es el marco óptimo legal de protección de la propiedad y de cumplimiento de contrato para los mercados libres. Importadas en tandas con la ideología neo liberal, el modelo de educación para el ejercicio corporativo del ejercicio americano de la profesión de abogado puede tener particulares consecuencias tóxicas. Porque ese modelo todavía incorpora el instrumentalismo heredado del pensamiento jurídico realista, pensando como un abogado (escéptico), viendo al derecho como medios para un fin (en este caso el fin es lo que el cliente quiere). El abogado instrumentalista de corporaciones tiene toda una visión desencantada del derecho, hasta cínica, como un conjunto de oportunidades para, u obstáculos en el camino de, realizar los deseos del cliente. En esta visión los límites legales en realidad obligan sólo en la medida en que están expresados y habitualmente aplicados como órdenes positivas más básicas, de otro modo los abogados, si los intereses de sus clientes lo demandan, pueden exigir cualquier construcción del derecho y de los hechos y utilizar cualquier estrategia posible de retraso y obstrucción. Los abogados influenciados por las teorías de "incumplimiento eficiente" de economía jurídica van aún más lejos: "Los administradores de corporaciones no tienen una obligación general de evitar violar reglas regulatorias, cuando las violaciones son beneficiosas para la firma ... Ponemos a un lado las leyes concernientes a la violencia u otros actos pensados para ser malum in se"[13]. "...Los administradores no tienen un deber ético de obedecer las leyes de regulaciones económicas sólo porque las leyes existen. Ellos deben determinar la importancia de esas leyes. Las sanciones que el Congreso establece por desobediencia son una medida de cuanto quieren las firmas sacrificar a fines de adherir a las reglas; la idea de sanciones óptimas está basada en la suposición de que los administradores no solo pueden, sino que también deben, violar las reglas cuando es más rentable hacerlo"[14]. Esto es una reelaboración de lo que Holmes llamó la visión del "hombre malo" de las reglas jurídicas como precios descontados por sanciones (o, para reducirlo aun más, por la probabilidad de hacer cumplir la sanción). En esta visión del mundo, los resultados del derecho en el

[13] Frank H. Easterbrook & Daniel R. Fischel, *Antitrust Suits by Targets of Tender Offers*, 80 Mich. L. Rev. 1155, 1168 n.36 (1982).

[14] Id. At 1177 n.57. Encuentro estas citas en una crítica excepcionalmente penetrante de la visión del derecho que expresan, Cynthia A. Williams, *Corporate Compliance with the Law in the Era of Efficiency*, 76 N Car L Rev 12 65 (1998).

Estado regulador son simples aranceles sobre la conducta, un matorral de molestias obstruccionistas a los objetivos de sus clientes como para que sean reformulados. El abogado celoso de los intereses de su cliente juega las reglas para encontrar la salida a los límites y así bajar los aranceles lo más posible; si alguno de los límites es inevitable él "no sólo puede sino que debe" aconsejar romper las reglas y pagar la multa si el cliente todavía puede hacer una ganancia.

Ahora la indiferente mentalidad instrumentalista de sus orígenes sociales democráticos, se ha vuelto, creo, muy dañina para el orden y la regulación legal en el contexto norteamericano. Pero es realmente peligroso cuando se exportan a sociedades que no tienen tradiciones de un Estado fuerte que aplique las normas jurídicas y las reglas que regulan a las entidades comerciales y sus dañosas externalidades. Los abogados de corporaciones americanos se sienten tan libres como para jugar con el sistema legal como lo hacen, porque toman como un hecho que del otro lado del tablero hay al menos un conjunto moderado y efectivo de fiscales públicos, autoridades fiscales, investigadores de fraudes de seguros, agencias ambientales, y abogados listos para litigar casos de daños. (El reciente escándalo de Enron muestra que pasa cuando aquellas fallan en sostenerse). Pero las técnicas de evasión agresiva y de manejo de los límites legales, llevados a soportar en una sociedad donde la aplicación de la autoridad estatal y de los tribunales judiciales y administrativos no son fuertes ni independientes sino débiles, mal pagos, con poco personal y algunas veces corrupto, puede totalmente anegar la capacidad del Estado para establecer un efectivo marco para un eficiente funcionamiento de los mercados y una justa distribución de los beneficios y cargas sociales.

Concluyo sosteniendo que, tanto en los Estados Unidos como en otros lugares, los abogados siguen necesitando una educación liberal en el arte de gobernar, es decir, en las normas y condiciones sociales y económicas ideales que sus ciencias y técnicas jurídicas deben servir. La visión social sin técnica, como se ha dicho a menudo, es inútil; pero la técnica sin visión es una amenaza. Las preguntas que este trabajo intenta empezar a pensar son: ¿cuáles son las condiciones sociales bajo las cuáles la capacitación del derecho suministrará tal educación?; y, ¿cuáles son las condiciones sociales bajo las cuáles prosperará?

LA EDUCACIÓN LEGAL COMO PREPARACIÓN PARA LA JERARQUÍA*

Duncan KENNEDY

Aunque parezca que tienen pocas pretensiones intelectuales y que carecen de ambición teórica o de visión práctica acerca de cómo podría ser la vida social, las facultades de derecho son lugares intensamente políticos. La concepción mercantil de las facultades, la infinita atención al árbol que impide ver el bosque, la simultánea formalidad y superficialidad con las que se abordan las limitadas tareas que parece haber a mano, todo esto es sólo una parte de lo que sucede. La otra parte es un entrenamiento ideológico para servir voluntariamente a la jerarquía del Estado de bienestar empresarial.

Decir que las facultades de derecho son ideológicas significa decir que lo que los profesores enseñan junto con los conocimientos básicos está mal; que lo que se enseña sobre cómo es el derecho y cuál es su funcionamiento no tiene sentido; que los mensajes sobre la naturaleza de las destrezas jurídicas y de su distribución entre los estudiantes son erróneos y tampoco tienen sentido; que las ideas que reciben los estudiantes acerca de las posibilidades de la vida como abogado también están equivocadas y son absurdas. Pero toda esta serie de sinsentidos está orientada, tiene un sesgo concreto y motivado, no es un error casual. Lo que pretende inculcar es que es natural, eficiente y justo que los estudios jurídicos, la profesión de abogado en general, y la sociedad a la que los abogados prestan sus servicios estén organizados de acuerdo a los patrones actuales de jerarquía y dominación.

Debido a que creen lo que se les dice, explícita e implícitamente, respecto del mundo al que están ingresando, los estudiantes se comportan de un modo en el que cumplen las profecías que el sistema crea sobre ellos y sobre ese mundo. Este es el eslabón que completa el sistema: los estudiantes no hacen más que aceptar las cosas como son y la ideología

* Publicado en David KAIRYS (ed.), *The Politics of Law*, Nueva York, Pantheon, 2ª ed., 1990. Publicado en español en COURTIS, C. (Comp.), *Desde otra mirada*, Buenos Aires, Eudeba, 2000. Traducido por María Luisa Piqué y Christian Courtis.

no hace más que disipar toda oposición. Los estudiantes actúan efectivamente dentro de los canales construidos para ellos, haciéndolos aún más profundos, dándole a todo una pátina de aprobación y haciendo que la complicidad penetre en la historia de vida de cada uno.

En este artículo me dedicaré a analizar sucesivamente la experiencia inicial de primer año, el contenido ideológico del programa de la facultad de derecho, y las prácticas extra-curriculares de las facultades que preparan a sus estudiantes para aceptar y participar en la estructura jerárquica de la vida en el derecho.

La experiencia de primer año

Muchos estudiantes de derecho ingresan a la facultad pensando que ser abogado significa algo más, que se trata de algo socialmente más útil que tener simplemente un trabajo altamente respetable. La idea de desempeñar el papel que las generaciones anteriores asociaban con el Brandeis[1]: el rol de servicio a través del derecho, llevado a cabo con excelente competencia técnica y también con la profunda creencia de que el derecho, a pesar de todas las distorsiones que pueda imponerle la actual estructura del capitalismo, es esencialmente una fuerza progresista. Existe una concepción contrastante. más radical, que afirma que el derecho es una herramienta de los intereses establecidos, que en esencia es superestructural, pero que permite a un profesional fríamente efectivo usarla a veces en contra de los dominadores. Mientras que en la primera concepción el estudiante aspira a ayudar al oprimido y transformar la sociedad extrayendo el contenido latente de un ideal válido, en la segunda el estudiante se ve a sí mismo en parte como técnico, en parte como un experto en judo, capaz de "poner la mesa patas para arriba" justamente porque nunca se dejará convencer por la retórica que es tan importante para los otros estudiantes.

[1] (N de los T.) Louis Brandeis fue un exitoso abogado del área de Boston, que –amén de su práctica profesional lucrativa– llevó adelante varias causas de interés público que tuvieron gran repercusión en los Estados Unidos. Entre ellas, el planteo de la existencia de un derecho a la intimidad, y la participación en un memorial ante la Corte Suprema de Justicia en el que se manifestaba a favor de la constitucionalidad del establecimiento de limitaciones a las horas diarias de trabajo de las mujeres. El presidente Wilson lo propuso para ocupar una vacante en la Corte Suprema, cargo que ocupó desde 1916 hasta 1939.

También existen motivaciones más conflictivas, que son reales para ambos tipos de estudiantes. La gente piensa que las facultades de derecho son sumamente competitivas, que son lugares en los que se cultiva y se premia un estilo duro y arduo que requiere un trabajo incansable. Los estudiantes entran a la facultad pensando que van a desarrollar ese aspecto de sí mismos. Aunque al principio lo desaprueben, les ha sucedido ya en otras oportunidades que la experiencia les demostró que aspectos propios que en un comienzo desaprobaban, terminaron gustándoles y pareciéndoles deseables. ¿Cómo puede uno llegar a saber si lo que uno está "realmente" buscando es el desarrollo personal de este aspecto, tanto como lo motiva la vocación de transformar la sociedad?.

Además, también está el tema de la movilidad social. Casi todas las personas cuyos padres no formaron de la *intelligentsia* profesional y técnica parecen sentir que ir a la Facultad de Derecho es un avance en la historia familiar. Esto sucede aún entre los hijos de empresarios de alto nivel, en tanto la posición a la que llegaron sus padres se haya debido a un gran esfuerzo y trabajo, más que al haber nacido en los estratos sociales más altos. Es difícil que los padres desaprueben que sus hijos ingresen a la facultad de derecho, cualesquiera sean sus orígenes. Por eso, dar este primer paso tiene un significado especial, aunque los estudiantes lo nieguen, y ese significado es el éxito. Este éxito es "agridulce" si uno siente que podría haber ingresado a una universidad mejor, pero tanto lo "agrio" como lo "dulce" sugieren que las propias motivaciones son impuras.

La primera experiencia en el aula, más que disipar la ambivalencia, la aumenta. Los profesores son en su gran mayoría blancos, varones, de modales típicos de clase media y heterosexuales. Reina en el aula una jerarquía extrema: el profesor recibe un trato deferente y despierta temores que se parecen más a la escuela secundaria que al *college*[2]. Desaparece ese sentimiento de autonomía de las clases del *college* –en las que el principio de que se debe dejar a los profesores parlotear sin interrupción se compensaba con

[2] (N. de los T.) En el sistema educativo estadounidense, la educación universitaria posterior a la escuela secundaria (*high school*) tiene dos fases. La primera fase se denomina *college*, y en general dura alrededor de cuatro años, otorgando el título de bachiller (*bachelor*). La segunda fase se denomina *graduate school*, y equivale a nuestras facultades, o más bien a los cursos superiores de nuestras facultades.

el de que los profesores no pueden hacerle *nada* a uno–. En su lugar, hay una exigencia de "pseudo-participación" en donde uno lucha desesperadamente, delante de una gran audiencia, para tratar de leer la mente de un profesor decidido a confundirlo. No es tan terrible como en *The Paper Chase* o *One-L*[3], pero de todos modos es humillante sentirse temeroso e inseguro de uno mismo, especialmente cuando lo que crea esa inseguridad es la manera en que está estructurada el aula, que parece al mismo tiempo una familia patriarcal y un enigma kafkiano. Al comienzo del primer año, el aula de la facultad de derecho es culturalmente reaccionaria.

Pero también es atractiva. Uno está aprendiendo un lenguaje nuevo y es posible hacerlo. Esta "pseudo-participación" hace que todos estén atentos en cómo les va a los demás, con lo que surgen innumerables criterios de comparación. Llega información de todas partes, y se esclarecen cosas que uno conocía pero que no comprendía. Los profesores ofrecen incentivos sutiles, y motivos no tan sutiles para alarmarse. Nos preocupa que nos vaya bien, la adrenalina fluye, el éxito o fracaso se mide día a día, de acuerdo al material de lectura asignado. Después de todo, uno está pasando a otra etapa: se abandona el mundo relativamente sentimental del *college*, o el mundo frustante del trabajo de oficina o de las tareas hogareñas, para ingresar a un lugar que promete una dosis de "realidad", aunque se trate de una realidad fría y desafiante.

En seguida se hace evidente que ni los estudiantes ni el cuerpo docente son tan homogéneos como parecía al principio. Algunos profesores son más autoritarios que otros, algunos estudiantes se horrorizan ante la "infantilización" de los primeros días o semanas. Incluso parece haber una conexión entre la atmósfera que reina en cada clase y la tendencia ideológica de los profesores: los profesores más "abiertos" parecen ser los más progresistas, los que demuestran mayor simpatía por la parte damnificada en los cursos de Derecho de Daños, los más dispuestos a escuchar los llamados "debates sobre cuestiones de conveniencia política" (*policy arguments*[4]), y los menos intimidantes en las discusiones en clase.

[3] (N. de los T.) Se trata de dos *best-sellers* que pintan de modo sórdido el ambiente competitivo de las facultades de derecho estadounidenses. El título *One-L* alude al modo informal en el que se denomina a los estudiantes de derecho de primer año (*1st year-Law*, 1-L).

[4] (N. de los T.) Parece ya un lugar común señalar la dificultad de traducción de la expresión *policy argument* (y de otras expresiones relacionadas, tales como *policy reasons* o *policy analysis*). El

Pero existe un aspecto perturbador en este proceso de diferenciación: en la mayoría de las facultades de derecho, los profesores más populares son aquellos menos orientados hacia la discusión política. Los más "abiertos" parecen dejar menos cosas en claro, divagan más y uno empieza a cuestionarse si, debido a su amabilidad, no sacrifican esa cualidad metafísica llamada rigor, considerada esencial para pasar el examen de matriculación (*bar exam*[5]) y en el mundo adulto de la práctica profesional. La ambivalencia se reafirma: en la comparación entre los conservadores y los progresistas sentimentales, a veces los enemigos –que nos asustan pero que a la vez, sutilmente, nos brindan confianza en nosotros mismos– pueden llegar a ser más atractivos que nuestros aliados, que no parecen tener bases más firmes que las nuestras.

Hay una experiencia intelectual que de alguna forma se corresponde con la emocional: la gradual revelación de que no hay demasiado espacio para ideales progresistas y ni siquiera para un pensamiento liberal comprometido en la suave superficie de la educación jurídica. La discusión en el aula no es "izquierda" contra "derecha" sino "conservadurismo pedagógico" contra "progresismo" moderado y desintegrado. Difícilmente un profesor presente un programa de enseñanza o un proyecto teórico de izquierda, aunque algunos puedan tener vagas simpatías por las causas progresistas y algunos hasta puedan tener veleidades de abogado de izquierda. Los estudiantes se esfuerzan por adquirir conocimientos firmes y resisten contra cualquier filtraje de depresión pre-profesional. Pareciera que el contenido intelectual del derecho consiste en aprender las normas –cómo son y por qué tienen que ser como son– y al mismo tiempo alguna manera de alentar al juez de turno que estuviese dispuesto a hacerlas más

propio Kennedy, en otro texto, reflexiona acerca de esa dificultad (V. Duncan KENNEDY, *A Critique of Adjudication*, Cambridge, Harvard University Press, 1997, p 109). Una de las dificultades de traducción es su polisemia. En otros textos, se han utilizado las siguientes traducciones: argumentos de conveniencia, argumentos de conveniencia o utilidad pública, argumentos políticos, argumentos no deductivos, etc. El término se refiere a los argumentos que explican la conveniencia de una decisión a partir de la ponderación de su resultado en referencia a un objetivo social, político, económico o moral que se considera deseable. En el texto, hemos optado por un abordaje ecléctico, modelando el uso del término de acuerdo al contexto.

[5] (N. de los T.) En los Estados Unidos, como en algunos países europeos, el título universitario no habilita directamente para el ejercicio de la profesión de abogado, sino que es necesario rendir un examen teórico-práctico de admisión al colegio de abogados (*bar*) de la jurisdicción en la que uno pretende matricularse.

humanas. La experiencia básica supone rendirse doblemente: a través de una experiencia pasiva en el aula, y a través de una actitud pasiva hacia el contenido del sistema jurídico.

El primer paso hacia este sentido de irrelevancia del pensamiento progresista o de izquierda es el comparar, en el programa de primer año los casos técnicos, aburridos, difíciles, oscuros, con los ocasionales casos referidos a hechos que causan indignación, y en los que la solución judicial no hace más que justificar o tolerar la situación indignante. El primer tipo de casos –llamémoslos "casos fríos"– son tan aburridos que resulta difícil interesarse en ellos, entenderlos y hasta no dormirse leyéndolos. Pueden versar sobre cualquier tema, siempre y cuando no tengan ninguna implicación política, moral o emocional. Solamente para entender qué es lo que sucede en el caso y que se decide en él, hay que aprender muchos términos nuevos, un poco de historia del derecho mechada y muchas normas –ninguna de las cuales resulta del todo explicada por el libro de texto (*casebook*[6]) o por el profesor. Es dificil entender por qué se eligió este caso en primer lugar, y también es difícil saber si uno lo entendió bien y anticipar qué va a preguntar el profesor y qué es lo hay que responder.

El otro tipo de caso –el "caso caliente"– generalmente involucra a un demandante que provoca cierta simpatía –por ejemplo, una familia de campesinos pobres– y un demandado completamente antipático –por ejemplo, una empresa carbonífera. De la primera lectura, surge que la empresa de carbón engañó a la familia de campesinos: alquiló su tierra para explotarla, prometió restituirla en su condición original una vez extraido el carbón y luego no cumplió con su promesa. Y la solución del caso consiste en otorgar a la familia de campesinos una indemnización miserable –algunos cientos de dólares–, en lugar de obligar a la empresa de carbón a recomponer la tierra. Lo que se argumentará en clase es que esa primera reacción de indignación es ingenua, no jurídica, que resulta irrelevante

[6] (N. de los T.) Los *casebooks* son libros de texto estructurados de acuerdo al método de casos: en lugar de desarrollar teóricamente una doctrina a partir de principios generales, metodología, clasificaciones, etc., los diferentes temas de una determinada rama del derecho se discuten a partir de preguntas generadas por decisiones judiciales concretas. En las materias fundamentales del primer año de la carerra de derecho (contratos, derecho de daños, derechos reales), los *casebooks* se emplean como texto vertebrante del curso, aunque son menos frecuentes en materias más avanzadas o seminarios sobre temas más puntuales.

para lo que se supone que uno está aprendiendo, y que desde el punto de vista sustantivo implica una solución incorrecta. Que existen "buenas razones" para el resultado indeseable, cuando se mira al caso desde un punto de vista jurídico y lógico "amplio" –por oposición a un punto de vista pasional–, y que si uno no es capaz de munirse de esas "buenas razones", tal vez es porque no está hecho para ser abogado.

Casi ningún estudiante puede superar la combinación de un "caso frío" y un "caso caliente". El "caso frío" es aburrido, pero hay que saberlo si se quiere ser abogado. El "caso caliente" exige que alguien se pare y diga algo –si uno se queda callado, parece que ya se vendió al sistema–, pero el sistema dice que hay que dejar de lado los infantilismos, y nuestra reacción frente al "caso caliente" es uno de ellos. Sin recursos intelectuales, tales como el conocimiento del sistema jurídico y de las características del razonamiento jurídico, parece que una respuesta emocional frente a los hechos de un caso sólo lleva al aislamiento y a la impotencia. La alternativa es dejar que nos salgan algunos callos, hundirse en los libros o reconocer el fracaso casi antes de haber comenzado.

El contenido ideológico de la educación jurídica

Es posible distinguir dos aspectos de la educación jurídica como mecanismo reproductor de jerarquías. Gran parte del asunto consiste en que, a través del programa de enseñanza y la experiencia en clase, se inculca una determinada serie de actitudes políticas acerca de la economía y de la sociedad en general, acerca del derecho y de las posibilidades de la vida profesional. Esto tiene un significado ideológico general, e influye incluso sobre la vida de los estudiantes que jamás ejercen la abogacía. Hay una compleja serie de prácticas institucionales que inducen a los estudiantes a participar voluntariamente en el papel jerárquico especializados de los abogados. Los estudiantes comienzan a absorber ese mensaje ideológico general mucho antes de tener alguna idea de cómo será su vida una vez fuera de la facultad. Por ello describiré este aspecto formal del proceso educativo, antes de describir las formas en las que la práctica institucional de las facultades de derecho se sustenta en esas realidades.

A veces, los estudiantes de derecho hablan como si no aprendieran *nada* en la facultad. En realidad, aprenden una serie de técnicas para

hacer cosas simples pero importantes. Aprenden a retener una gran cantidad de normas, organizadas en sistemas de categorías (requisitos de celebración de un contrato, hipótesis que autorizan la rescisión, etc.). También aprenden a percibir problemas jurídicos –que significa identificar las ambigüedades y contradicciones de las normas, y sus lagunas cuando se las aplica a alguna situación fáctica en particular. Aprenden los rudimentos del análisis de casos– es decir, el arte de extender algunas decisiones judiciales para poder aplicarlas más allá de su alcance intuitivo original, y el de estrechar el alcance de otras decisiones judiciales, para evitar aplicarlas a casos en los que en principio parecían aplicables. Y aprenden una serie de argumentos que se equilibran, frases hechas, argumentos de conveniencia política a favor y en contra, que los abogados usan cuando discuten si una norma determinada debe aplicarse a una situación particular, a pesar de que haya una laguna, un conflicto o ambigüedad, o si una solución judicial determinada debe extenderse a otros casos o limitarse. Algunos de estos argumentos son la "seguridad jurídica" y la "necesidad de flexibilidad del derecho", la "necesidad de promover la competencia" y la de "alentar la producción permitiendo que los productores se queden con las ganancias de su trabajo."

Uno no debe exaltar el valor de estas técnicas, pero tampoco debe denigrarlo. En comparación con la tendencia de los estudiantes de primer año a deambular entre el formalismo jurídico y la mera intuición acerca de lo que es justo, significan un gran avance intelectual. De hecho, los abogados las usan en la práctica profesional, y cuando se las maneja apropiada y conscientemente, tienen un indudable potencial crítico. Resultan útiles para pensar sobre política, sobre argumentos de conveniencia política y sobre el discurso ético en general, ya que muestran la indeterminación y manipulabilidad de las ideas e instituciones centrales del liberalismo.

Pero por otro lado, las facultades de derecho enseñan estas técnicas, que son bastante rudimentarias y esencialmente instrumentales, de forma tal que son idealizadas por casi todos los estudiantes. Esta idealización tiene tres partes. Primero, la facultad enseña estas técnicas a través de discusiones en clase sobre casos en los que se asegura que "el derecho" surge de un riguroso procedimiento analítico llamado "razona-

miento jurídico", que resulta ininteligible para el lego, pero que de alguna manera explica y legitima la mayoría de las normas vigentes del orden jurídico. A la vez, tanto el contexto como los materiales de la clase presentan cada cuestión jurídica como si fuera completamente distinta de las demás –como un compartimento estanco– sin esperanza de que, estudiando derecho, uno pueda llegar a tener una visión integral sobre lo que el derecho es, sobre cómo funciona o cómo podría modificarse, más que de modo gradual, caso por caso, en una estrategia reformista.

En segundo lugar, enseñar estas técnicas en el contexto idealizado del razonamiento jurídico y aplicarlas a problemas jurídicos totalmente desconectados entre sí, significa enseñar mal esas técnicas, que son absorbidas "por ósmosis" en la medida en que se va pescando la manera de "pensar como un abogado". La mala ensañanza –y la fortuitamente buena– genera y acentúa las diferencias reales entre las capacidades de los estudiantes. Pero lo hace de tal manera que los estudiantes no saben cuándo están aprendiendo y cuándo no, y no tienen forma de mejorar y ni siquiera de entender su propio proceso de aprendizaje. Los alumnos perciben el entrenamiento en estas técnicas como un factor que hace surgir gradualmente diferencias entre ellos, como un proceso de formación de un "*ranking*" que refleja "algo" que está dentro suyo.

En tercer lugar, las facultades enseñan estas técnicas en forma aislada del ejercicio real de la profesión. Se hace una distinción tajante entre el "razonamiento" y la "práctica" jurídicas, y uno no aprende nada acerca de la práctica. Este procedimiento incapacita a los alumnos para cualquier otra papel que no sea el de "aprendiz" en un estudio jurídico organizado de la misma manera que la facultad de derecho, con viejos abogados que controlan el contenido y el ritmo del aprendizaje despolitizado de destrezas técnicas, dentro de un ambiente competitivo y falto de comunicación.

El programa formal de enseñanza: las normas jurídicas y el razonamiento jurídico

La parte central de la ideología es la distinción entre derecho y política. Los profesores convencen a los estudiantes de que existe algo que se denomina "razonamiento jurídico", al forzarlos a aceptar como

válidos en casos particulares algunos argumentos jurídicos supuestamente "correctos", que en realidad son circulares, suscitan más preguntan que respuestas, o son tan vagos no tienen ningún sentido determinado. Muchas veces se trata de argumentos de autoridad, y la validez de la premisa que se tiene por autorizada es puesta fuera de discusión por mandato del profesor. A veces se trata de argumentos de conveniencia política (por ejemplo, la seguridad de las transacciones, la certeza de los negocios) que son tratados en una situación particular como si fueran reglas que todo el mundo aceptara, pero que son ignoradas en el próximo caso en el que el profesor estima que la decisión fue errónea. Muchas veces se trata de ejercicios de lógica formal que no durarían ni un minuto en una discusión entre partes iguales (por ejemplo, si la letra chica de contrato preimpreso representa o no la "voluntad de las partes").

Dentro de una rama del derecho determinada, es probable que los profesores traten los casos de tres formas diferentes. Hay casos que presentan y justifican las ideas y normas básicas de esa rama. Estos son tratados como ejercicios rápidos de lógica jurídica. También están los casos anomalos -casos"desactualizados" o "resueltos incorrectamente"-, porque no siguieron la supuesta "lógica interna" del área. No habrá muchos de estos casos, pero son importantes porque su tratamiento convence a los estudiantes de que la técnica del razonamiento jurídico es al menos independiente de los resultados alcanzados por los jueces en los casos particulares, y que por ello permite criticar o legitimar las decisiones concretas. Finalmente, también habrá algunos pocos casos periféricos o "temas de punta", que el profesor considera que plantean problemas sustantivos para el desarrollo o transformación del derecho. Mientras que en la discusión de los primeros dos tipos de casos, el profesor se comporta de modo autoritario, supuestamente basado sobre su conocimiento objetivo de la técnica del razonamiento jurídico, en estos últimos casos la cosa es diferente. Dado que estamos tratando con "juicios de valor" que tienen matices "políticos", la discusión será mucho más libre. Las opiniones de los estudiantes no son "correctas" ni "erróneas", todos los comentarios de los estudiantes son aceptados con cierto pluralismo, y el profesor revela sus tendencias progresistas o conservadoras, y no se presenta ya como un mero jurista técnico.

De hecho, todo el programa de la carrera responde a una estructura bastante similar a la de las clases. No se trata en realidad de una yuxtaposición aleatoria de compartimentos estancos. Primero se cursa Contratos, Derecho de Daños, Derechos Reales, Derecho Penal y Procesal Civil. Las normas que se enseñan es estos cursos constituyen la base del capitalismo del "*laissez-faire*" de finales del siglo XIX. Los profesores las enseñan como si tuvieran una lógica interna, como un ejercicio de razonamiento jurídico, en la que los argumentos de conveniencia (por ejemplo: la seguridad del comercio en la curso de Contratos) juegan un papel relativamente menor. Después vienen los cursos de segundo y tercer año, que exponen el programa reformista moderado del "*New Deal*" y la estructura administrativa del Estado regulador moderno (con referencias de pasada al igualitarismo racial de la "*Warren Court*"[7]). Estos cursos tienen una orientación un tanto más política –y mucho más *ad hoc*– que los de primer año. Los profesores enseñan que una intervención limitada en el mercado es razonable, y que la base de la autoridad de esa intervención reside en las leyes, del mismo modo en que las normas básicas del *laissez-faire* están fundadas en el derecho natural. Pero cada problema es presentado como un problema aislado, enormemente complejo y entendido de manera tal que casi implica la imposibilidad práctica del programa reformista. Finalmente, están las materias marginales, tales como Historia o Filosofia del Derecho, las materias de Práctica Jurídica (*clinical legal education*[8]), que no se presentan como materias realmente relevantes respecto del núcleo "duro", objetivo, serio y rigurosamente analítico del derecho. Resultan más bien una especie de terreno recreativo o último escalón para aprender el arte de presentarse socialmente como un abogado.

[7] (N. de los T.) Como se sabe, la Corte Suprema estadounidense, bajo la presidencia del *Justice* Earl Warren, llevó a cabo desde fines de la década del 50 y especialmente durante la década del 60 una labor jurisprudencial favorable a la des-segregación racial, considerando inconstitucionales las normas y políticas públicas que establecían diferencias entre razas y aún de las que retardaban el proceso de integración.

[8] (N. de los T.) El término *clinical legal education* denomina al conjunto de materias prácticas –denominadas "clinicas", por analogía con las materias prácticas de las facultades de medicina– en las que los alumnos trabajan, junto a un profesor que ejerce la profesión, en casos reales, atendiendo consultas de clientes de la comunidad. Responden a una inspiración similar a la de los llamados "prácticos", "práctica forense" o "consultorios jurídicos" en nuestro país y en otros países de América Latina, aunque en general están orientados por materia –asi, existen por ejemplo clínicas especializadas en derecho de interés público, en derecho del consumidor, en derechos de los niños y adolescentes, etc.

. El discurso de los derechos, además, simplemente presupone –o da por descontado– que el mundo está, y debería estar, dividido entre un sector estatal que pone en vigencia los derechos y el mundo privado de la "sociedad civil", en la que los individuos atomizados persiguen sus propios fines. Esta estructura es, *en sí misma*, parte del problema más que de la solución. Hace que sea difícil incluso conceptualizar las propuestas radicales tales como, por ejemplo, el control descentralizado y democrático de las fábricas, llevado a cabo por los trabajadores.

El discurso de los derechos es una trampa, ya que es lógicamente incoherente y manipulable, tradicionalmente individualista e intencionalmente ciego a las realidades de desigualdad *sustancial*. Mientras uno se mantenga dentro de él, podrá producir buenos argumentos para algún caso ocasional, periférico, en el que todos admiten que es necesario efectuar juicios de valor. Pero uno carece de guía para decidir qué hacer frente a cuestiones fundamentales, y está destinado a perder gradualmente la confianza en el poder de convicción de lo que uno tiene para decir a favor justamente de los resultados en los que uno cree más apasionadamente

La alternativa que le queda a la izquierda es llevar a cabo la ilusoria empresa de reinterpretar cada decisión judicial como expresión de un interés de clase. Uno puede adoptar una teoría conspirativa en la que los jueces subordinan deliberadamente la "justicia" (en general simplemente una teoría de los derechos de liberal progresista) a los intereses financieros de corto plazo de la clase dominante, o una tesis mucho más sutil acerca de la "lógica", o las "necesidades" o los "pre-requisitos estructurales" de algún "estadio particular del capitalismo monopolista". Pero aunque uno comience a hacerlo, se presentan dos dificultades. La primera es que hay demasiadas minucias, demasiada materia prima cruda en el sistema jurídico, y demasiado poco tiempo como para dar a cada cosa que hay que estudiar un significado siniestro. Darle a todos los casos que ejemplifican la doctrina de la bilateralidad en un curso de Contratos de primer año de la facultad una interpetación instrumental marxista supondría casi un trabajo de tiempo completo. ¿Por qué necesitaba el capitalismo de fines del siglo XIX que la promesa de un tío de pagar a su sobrino una interesante suma de dinero si no fumaba antes de los 21 años fuera

nula? ¿No sería al revés, que el capitalismo necesitaba que esas promesas fueran exigibles judicialmente?

La segunda dificultad es que no hay una "lógica" del capitalismo monopólico, y que el derecho no puede ser entendido fructíferamente –abordándolo en toda su complejidad– como un fenómeno "superestructural". Las normas jurídicas que el Estado pone en vigencia y los conceptos jurídicos que permean todos los aspectos del pensamiento social, constituyen al capitalismo, y también responden a los intereses que operan en él. El derecho es un aspecto de la totalidad social, no simplemente la "cola del perro". Las normas vigentes son un factor que incide en el poder o impotencia de que gozan los diferentes actores sociales (aunque ciertamente no determinen los resultados de la manera en que los juristas liberales consideran que lo hacen). Dado que es parte de la ecuación de poder –y no una simple función del poder–, la gente lucha por el poder a través del derecho, limitada por su poca habilidad y entendimiento para predecir las consecuencias de sus acciones. Entender al derecho es entender esta lucha como un aspecto de la lucha de clases *y* como un aspecto de la lucha humana para hacer reales las condiciones de la justicia social. Los resultados de esta lucha no están determinados de antemano por ningún aspecto de la totalidad social, y los resultados en el interior del derecho no tienen ninguna lógica inherente que permita a uno predecirlos "científicamente", o rechazar por adelantado los intentos específicos que hacen algunos jueces y abogados para efectuar transformaciones limitadas en el sistema.

El análisis que hace el liberalismo progresista acerca de los derechos sumerge a los estudiantes en la retórica jurídica pero, debido a su inherente vacuidad, sólo puede aportar una actitud emocional en contra del orden jurídico. La aproximación del marxismo instrumentalista es altamente crítica del derecho, pero termina sacándoselo de encima. No ayuda demasiado a entender las particularidades de las reglas y de la retórica porque las trata, *a priori*, como un mero disfraz. Estas teorías resultan inútiles para los alumnos progresistas, porque no aportan ninguna base para aprender a manejar la ambivalencia. Lo que se necesita es pensar al derecho de tal manera que sea posible entrar en él, criticarlo pero sin rechazarlo completamente, y manipularlo sin dejarse llevar por *su* sistema de pensamiento y funcionamiento.

La evaluación de los estudiantes

Las facultades de derecho enseñan algunas destrezas útiles. Pero sólo oblicuamente. Hacer que los estudiantes den lo mejor de sí en las tareas relativamente simples que desempeñarán en el ejercicio de la profesión significaría una amenaza a la ideología profesional y a las pretensiones académicas de los profesores. Pero también alteraría el proceso mediante el cual se establece entre los estudiantes una estructura jerárquica análoga a la que se da entre los aspirantes a entrar a la facultad de derecho, entre las mismas facultades de derecho y entre los estudios jurídicos. Enseñar las técnicas repetitivas del análisis jurídico de manera efectiva supondría identificar los procedimientos generales que las conforman y luego desarrollar un gran número de casos hipotéticos, con problemas fácticos y doctrinarios, con los que los estudiantes pudieran practicarlas, sabiendo qué están haciendo y si su desempeño fue bueno o malo en cada caso. En la forma en que la enseñanza jurídica funciona hoy en día, los estudiantes hacen ejercicios diseñados para descubrir cuál es la "solución correcta" para un problema jurídico, y esos ejercicios son tratados como si no tuvieran relación entre sí, y los estudiantes no reciben ningún comentario acerca de cómo les está yendo que no sea la nota de un único examen al final del curso. Generalmente los estudiantes viven esas notas como totalmente arbitrarias –sin relación alguna con cuánto hubieran trabajado, cuánto les hubiera gustado la materia, cuánto creyeran haber entendido para el examen o qué opinión les merecieran el curso y el profesor–.

Visto desde un punto de vista, esto es estúpido. Pero es más estúpido aún cuando se lo ve como una ideología. El sistema genera un *ranking* que ordena a los estudiantes en función de sus notas, y los estudiantes aprenden que poco o nada que se pueda hacer para modificar sus posiciones en ese *ranking* o cambiar la forma en que la facultad lo genera. Tal como es practicada, la clasificación enseña que la jerarquía es inevitable y justa –cuando en realidad es al mismo tiempo falsa e innecesaria–.

Es innecesaria porque es en gran medida irrelevante respecto de lo que los estudiantes harán cuando sean abogados. La clasificación de los alumnos en "malos", "mejores" y "buenos" puede abandonarse sin afectar en absoluto la calidad de los servicios legales. Y es falsa, primero porque desde el momento en que involucra la medida de las habilidades reales y

útiles de los futuros abogados, las diferencias entre estudiantes podrían ser niveladas a un costo mínimo, mientras que la práctica actual de la educación jurídica acentúa sistemáticamente las diferencias en las capacidades reales. Si las facultades de derecho invirtieran apenas un poco del tiempo y del dinero que gastan en clases socráticas[9] en el desarrollo de un entrenamiento sistemático de habilidades, y se comprometieran a proporcionar un seguimiento constante y detallado sobre el progreso del estudiante en el aprendizaje de esas habilidades, la gran mayoría de los estudiantes de derecho del país se graduarían con el mismo nivel de preparación técnica que actualmente sólo alcanza una pequeña minoría en cada facultad.

Las facultades de derecho transmiten a cada estudiante un mensaje sobre su lugar en el *ranking*, con el corolario implícito de que ese lugar es obtenido individualmente y, por lo tanto, merecido. El sistema les dice que cada uno aprende tanto como puede aprender, y que si alguno siente que aprendió poco, o que podría haber aprendido más de lo que aprendió, es culpa suya. Oponerse significa sólo pasar un mal trago. Los estudiantes internalizan este mensaje acerca de sí mismos y del mundo, y así se preparan para enfrentar todas las jerarquías que vendrán.

La incapacitación para prácticas alternativas

Las facultades de derecho conducen a sus estudiantes hacia trabajos que responden a la jerarquía del ejercicio profesional, de acuerdo con el lugar que ocuparan en la jerarquía de las facultades. Cuando se enfrentan a la elección de qué hacer después de la graduación, los estudiantes sienten que no tienen demasiada opción: no tienen otra alternativa que la de trabajar en uno de los estudios convencionales que vienen a contratarlos a las facultades. Los profesores son en parte responsables de ese sentimiento de desazón de los estudiantes, ya que propagan mitos acerca del carácter de

[9] (N. de los T.) El "método socrático", típico de los cursos de primer año de las facultades de derecho estadoundienses, consiste en que el profesor, previa indicación de los casos que es necesario haber leído para el día, va formulando preguntas sobre estos casos a los alumnos y mantiene el hilo de la clase a partir de lo que los alumnos responden. El profesor va presionando a cada alumno, haciéndolo incurrir en inconsecuencias, contradicciones, etc., después de lo cual continúa con otro. El clima de este tipo de clase es sumamente competitivo, ya que los alumnos esperan que sus compañeros se equivoquen para contestar ellos la pregunta y quedar en mejor posición frente al profesor.

los distintos tipos de prácticas jurídicas: alaban los tipos de prácticas que resultan accesibles para los estudiantes, sutilmente denigran o expresan envidia sobre los trabajos que están fuera del alcance de sus estudiantes; desmerecen como si fueran ética o socialmente sospechosos los trabajos que consideran que sus estudiantes no deberían conseguir.

Respecto de cualquier trabajo que esté fuera del sistema establecido –por ejemplo, asistencia jurídica para los pobres y práctica jurídica vecinal– convencen a los estudiantes de que ese tipo de trabajo, aunque moralmente aceptable, es inevitablemente aburrido y plantea pocos desafíos, y que las posibilidades de alcanzar el nivel de vida propio de un abogado son reducidas o no existen. Estos mensajes son absurdos –racionalizaciones de profesores de derecho que quisieran estar más arriba, temen la decadencia de su *status* y, sobre todo, detestan la idea de riesgo. La práctica en servicios legales comunitarios, por ejemplo, es mucho más interesante y estimulante, aún cuando haya mucho trabajo, que lo que hace la mayoría de los abogados que trabajan en estudios dedicados al derecho empresarial. Y además, es mucho más divertida.

Más allá de esta dimensión de la "mitología profesional", las facultades de derecho actúan de modo mucho más concreto para garantizar que sus estudiantes se amoldarán al nicho apropiado dentro del sistema de práctica existente. Primero, el contenido de lo que se enseña en una determinada facultad incapacita a los estudiantes para cualquier otro tipo de práctica que no sea aquella reservada a los egresados de esa institución. Superficialmente, esto parece ser una adaptación racional a las necesidades del mercado, pero en realidad es totalmente innecesario. Las facultades de derecho enseñan tan poco, y de manera tan incompetente, que sólo logran preparar a los estudiantes para una carrera profesional ante un único foro. Pero la razón de esto es que se empecinan en enseñar destrezas legales a través de una mistificación absurda, y dedican la mayor parte de su tiempo de enseñanza a transmitir una enorme cantidad de normas mal digeridas. Un sistema más racional pondría más énfasis en la manera de aprender derecho antes que normas, y habilidades antes que respuestas para exámenes. El resultado sería que las capacidades de los estudiantes resultarían más parejas, pero también que sus posibilidades de práctica serían mucho más flexibles.

El segundo instrumento para incapacitar a los estudiantes es aislar la enseñanza de la doctrina teórica de la de las habilidades prácticas. Los estudiantes que no tienen habilidades prácticas tienden a exagerar lo difícil que es adquirirlas. Existe entre los abogados un típico mito sobre la irrelevancia del material "teórico" que se aprende en la facultad y la crucial importancia de las habilidades que sólo se aprenden una vez que se está afuera, en el "mundo real" y "en la trinchera". Los estudiantes tienen pocas alternativas para obtener entrenamiento en este tipo de cuesiones después de la facultad. Por eso, parece desalentadoramente poco práctico pensar en montar un estudio jurídico propio, y casi igualmente poco más práctico entrar en un estudio pequeño, politizado o poco convencional, en lugar de en uno de aquellos que ofrecen el paquete *standard* de entrenamiento pos-graduación. Las facultades de derecho son las únicas responsables de esta situación. No costaría mucho modernizar sus programas, de modo tal que cualquier estudiante que lo quisiese pudiera elegir sensatamente entre la independencia y la servidumbre.

La tercera forma de incapacitar a los alumnos es más sutil. La facultad de derecho, como extensión del sistema educativo en su totalidad, convence a los estudiantes de que son débiles, vagos, incompetentes e inseguros, y también les enseña que si están dispuestos a aceptar la dependencia, siempre habrá instituciones de gran tamaño que se harán cargo de ellos, casi sin importar lo que suceda. Las reglas del arreglo son relativamente claras: la institución establecerá tareas limitadas y claramente definidas, y especificará los requisitos mínimos de su desempeño. El estudiante/abogado contratado no tiene otra responsabilidad que el desempeño de esas tareas. La institución se hace cargo de todas las contingencias de la vida, ya sea dentro del derecho (supervisión y apoyo de otros miembros del estudios; recursos y prestigio del estudio para salvar la situación si uno comete algún error) y en la vida privada (el estudio ofrece dinero, pero también seguridad laboral, y paquetes de beneficios tentadores, cuyo objeto es reducir los riesgos de algún desastre). A cambio, uno renuncia a cualquier deseo de controlar la forma de organización y el contenido de su trabajo, y acepta mostrar el debido respeto hacia los que están más arriba, y condescendencia hacia los que están más abajo.

En comparación, las alternativas son más riesgosas. La facultad no entrena a los estudiantes para llevar adelante un estudio jurídico pequeño, ni a estimar con realismo el resultado de un pleito complejo que involucre muchos actores distintos, ni a disfrutar el sentimiento de independencia e integridad moral que surge de organizar autónomanente su trabajo para perseguir los objetivos que uno mismo se fije. Por el contrario, trata de convencerlos de que apenas son capaces de desempeñar los papeles mucho más limitados que ella permite y sugiere que es más prudente agachar la cabeza que correr el riesgo de fracasar por su propia cuenta.

El moldeado de relaciones jerárquicas

Los profesores de derecho moldean la manera en que se supone que los estudiantes deben pensar, sentir y actuar en sus futuros papeles profesionales. Parte de este proceso se enseña a través de ejemplos, y otra parte se aprende más activamente a partir de interacciones que son algo así como un curso práctico sobre el comportamiento típico de un abogado. Este entrenamiento constituye un factor importante para la vida jerárquica del ejercicio profesional: codifica un mensaje de legitimación de todo el sistema en los detalles más pequeños, como el estilo personal, la rutina diaria, los gestos, el tono de voz, la expresión facial –una plétora de sutiles pormenores a los que todos deben prestar atención–. En parte, todo esto servirá como un lenguaje –un modo a través del cual los abogados jóvenes demuestran que saben cuáles son las reglas del juego y que pretenden adaptarse a ellas–. En parte, lo que ocurre es el despliegue de un ritual de juramentos y afirmaciones –adoptando estos manierismos, uno jura fidelidad a las desigualdades–. Y en parte, se trata de una cuestión sustantiva de valores. El comportamiento jerárquico expresa y realiza el "yo" jerárquico de la gente, que inicialmente sólo portaba una máscara.

Los profesores de derecho colocan del lado de la jerarquía toda la vulnerabilidad que los estudiantes sienten a medida que empiezan a entender qué es lo que viene. En la facultad, los estudiantes tienen que hacerse cargo de las implicaciones de su clase social, sexo y raza de manera distinta (aunque no necesariamente menos importante) que en el *college*. La gente descubre que preservar su *status* de clase es sumamente importante para ellos, tan importante que ninguna alternativa parece po-

sible frente al mejor puesto que puedan obtener en el ámbito profesional. O descubren que quieren ascender, o que están atrapados de una manera que no habían previsto. La gente cambia su forma de vestirse y de hablar; cambia sus opiniones y hasta sus emociones. Nada de esto es fácil para nadie, pero los estudiantes progresistas y de izquierda se sienten especialmente humillados al descubrir los límites de su compromiso y la inestabilidad de las actitudes que antes creían fundamentales.

Otra clase de vulnerabilidad está relacionada con la capacidad individual de cada uno. La facultad de derecho maneja temibles instrumentos de juicio, que incluyen no sólo el sistema de *ranking*, sino también sistemas más sutiles tales como la aprobación de los profesores en clase, la reputación entre los estudiantes y el contacto y respeto de los profesores fuera de la clase. Los estudiantes de izquierda suelen empezar la facultad con una confianza aparentemente absoluta en su propia capacidad y con una correlativa confianza en sus propios análisis de izquierda. Pero aún estos estudiantes aparentemente seguros de sí mismos, se dan cuenta rápidamente de que las opiniones adversas –incluso las imaginadas o proyectadas en otros estudiantes– cuentan y lastiman. Y tienen que decidir si deben aceptar esa tendencia a tomar en cuenta las opiniones ajenas, si esas opiniones son válidas y se refieren a asuntos trascendentes, o si deberían rechazarlas. Tiene que preguntarse si se han embarcado en el sutil camino de acomodarse intelectualemente para instalarse en el candelero en el que la gente gana y pierde la aprobación de sus pares y de los profesores. Y además tienen que hacerse cargo (en casi todos o al menos en muchos casos) del fracaso que significa no vivir de acuerdo a sus aspiraciones de logros más elevados por las exigencias del sistema convencional de recompensas.

Una de las primeras lecciones es que los profesores están sumamente preocupados por el lugar que ocupan sus propias facultades en el *ranking*, y se muestran dispuestos a hacer sacrificios para mejorar su status en el *ranking* y para evitar un descenso. Cuando se trata de nombrar nuevos profesores, prefieren gente que tenga el mayor mérito posible de acuerdo a la jerarquía convencionalmente definida para los postulantes a cargos educativos, y son notoriamente hostiles frente a la aceptación de criterios de discriminación inversa o acción afirmativa en la contratación de profesores

–aunque lo acepten gustosamente cuando se trata de la admisión de estudiantes o la contratación de personal administrativo–. Los auxiliares docentes comienzan sus carreras como pequeños protegidos de sus colegas mayores, y terminan compitiendo duramente por el premio de la contratación efectivos, tratando de acomodarse a *standards* y expectativas que son, típicamente, demasiado vagos para ser aprehendidos, con excepción del compromiso de gustar a cualquier precio. En este aspecto, las facultades de derecho son un buen anuncio de cómo serán los estudios jurídicos.

Los profesores de derecho, como los abogados, tienen secretarias. Los estudiantes tratan con frecuencia con ellas, observan cómo las tratan sus jefes, cómo tratan ellas a sus jefes, y cómo se dirige una "secretaria" a "profesor", aun cuando no trabaje para él. Los estudiantes aprenden que es aceptable, aunque no sea una norma que se dé siempre y en todo lugar, que los profesores traten a sus secretarias petulante y condescendientemente, con un perfeccionismo que está más relacionado con la figura del "jefe" que con las exigencias propias del trabajo, como si fueran sirvientas personales, sumamente anónimas, o como objetos de acoso sexual. Aprenden que una "secretaria" trata a un "profesor" con respeto, como si su tiempo y dignidad no significaran nada y las de él significaran todo, aun cuando no sea su jefe. En general, aprenden que el carácter humano de las relaciones en el lugar de trabajo depende más de una concesión graciosa del superior que de una necesidad humana y de justicia social.

Estas lecciones se repiten en las relaciones de profesores y secretarias con el personal administrativo y de mantenimiento. Los profesores transmiten su propia superioridad y llevan a cabo una segregación social suficientemente extrema, de manera que no haya ocasión en que la realidad de esa superioridad sea cuestionada. Como grupo, aceptan y apoyan la división de tareas que llevan a todos, excepto a ellos mismos, al aburrimiento y estancamiento. Las relaciones sociales amigables aunque deferentes refuerzan el sentimiento generalizado de que la situación es la mejor para todos, de modo que la jerarquía parece desaparecer en la penumbra de la cordialidad cuando, en realidad, cualquier desafío al régimen sería enfrentado con ira y represalias.

Todo esto es enseñar con el ejemplo. A través de su relación con los alumnos y de la cultura estudiantil que promueven, los profesores hacen

llegar el mensaje de manera más directa y poderosa. La relación alumno/profesor es un modelo para la relación entre los abogados contratados y los socios *seniors*, y también para la relación entre los abogados y los jueces. La relación entre estudiantes es el modelo para las relaciones entre los abogados en tanto pares, para la formación de estratos generacionales en un estudio, y para la "fraternidad" de los miembros del mismo foro.

Dentro y fuera del aula, los estudiantes aprenden un particular estilo de respeto. Aprenden a sufrir alegremente ser interrumpidos en medio de una frase, recibir bromas y ataques *ad hominem*, ser dejados de lado sin razón, soportar preguntas que por vagas resultan imposibles de responder, pero que de algún modo siempre se responden mal, ser abruptamente ignorado y recibir señales de aprobación tacañas (aunque estas cosas no sean la norma siempre y en todas partes). Aprenden, si tienen talento, que la sumisión es más efectiva con una pequeña dosis de rebelión, que ofrecezca alguna resistencia antes de ser doblegado. Aprenden a saborear migajas, al olfatear indicios del humor del amo, que puede significar la diferencia entre un buen día y uno miserable. Aprenden a tomar todo esto de buena gana, y que a veces hay timidez, buenas intenciones, y compromiso en que uno aprenda detrás de la fachada autoritaria. Lo mismo sucederá con muchos cascarrabias de toga en los años por venir.

Y también se establecen vínculos de afinidad. Entre muchas opciones, cada estudiante elige uno o varios mentores, a quienes admiran y de quienes dependen, para convertirse de cierta forma en "amigos" si el maestro es progresista, o para "sentarse a sus pies" si fuese más "tradicional". Uno aprende que su mentor es diferente de los demás profesores y admira esas diferencias, y al mismo tiempo el mentor llega a conocer los puntos fuertes y las debilidades de su discípulo, mientras ambos tratan de impedir que el inevitable pedido de cartas de recomendación corrompa la experiencia. Y todo esto puede ser fructífero y satisfactorio, o degradante, o todo al mismo tiempo. Lo mismo sucederá en algunos años con el abogado que lo introduzca a la práctica, su "padrino jurídico".

En las relaciones alumno/profesor se transmite también un tercer mensaje, más sutil e inconsciente. Los profesores son en su mayoría blancos, hombres y de clase media; y casi todos (pero nunca todos) los profesores negros o las profesoras dan la impresión de asimilarse a ese estilo, o de

ser inseguros o estar disconformes. Desde el primer día de clase, los estudiantes negros, las mujeres y los que pertenecen a la clase obrera descubren algo sumamente importante acerca del mundo profesional: que ni siquiera en apariencia es pluralista en términos culturales. El profesor impone el tono –blanco, masculino y de clase media–. Los estudiantes se adaptan. Hacen esto en parte por miedo, en parte con la esperanza de beneficiarse, en parte con genuina admiración por el papel que desempeñan como modelo. Pero la línea entre adaptarse a los contenidos intelectuales y técnicos de la educación jurídica y la adaptación al estilo cultural de los blancos, hombres y de clase media es muy fina y fácil de perder de vista.

Mientras que los estudiantes entienden que hay diversidad entre ellos y que los profesores no son realmente homogéneos en lo que hace a su carácter, a su origen social o sus opiniones, la clase en sí misma se torna cada vez más uniforme a medida en que la educación jurídica avanza. Los personajes del aula se van pareciendo cada vez más al mismo estereotipo. Esto no significa que los profesores castiguen a alguien que hable en *argot*, o se vista o dé ejemplos u opine de modo que las diferencias se noten, aunque eso podría llegar a suceder. Pero probablemente será sancionado –con mayor o menor severidad– si se niega a adoptar el tipo de discurso racionalista y dominante que todo el mundo identifica con los abogados. De todas formas, la presión indirecta hacia la conformidad es intensa.

Si uno se siente alienado en este ambiente, es raro que haga algo al respecto en el aula misma, por más que se queje entre sus amigos. Es más que probable que uno encuentre en clase una manera de responder que se parezca a la que el profesor quiere –que se parezca mucho al profesor–, si el que juzgara fuera alguien que sólo nos ha visto en la clase, por más que nuestra imitación se vea afectada por la necesidad de suprimir la bronca. Y cuando algún profesor, al menos una vez en alguna clase, hace un comentario que parece racista o machista, o no parece dispuesto a ser igualmente exigente con los estudiantes negros o con las mujeres que con los varones blancos, o es más exigente con ellos, o interrumpe la discusión cuando una estudiante se enoja por la broma de algún estudiante varón sobre el delito de "abuso deshonesto", es poco probable que después uno haga o diga nada al respecto.

Es fácil ver esta situación de uniformidad cultural forzada como opresiva, pero es más difícil verla como una forma de entrenamiento, en

especial si uno lo ha advertido y lo detesta. Pero de todas maneras, es un entrenamiento. Uno adquirirá manierismos, modos de hablar, gestos que serían "neutros", si no fueran porque son emblemáticos de la pertenencia al universo de la profesión. Uno llegará a aceptar que, como abogado, vivirá en un mundo en el que aspectos esenciales de su propia persona no estén representados, o lo están insuficientemente, y en el que las cosas que a uno no le gustan serán aceptadas al punto tal que a nadie se le ocurrirá que son siquiera controvertidas. Y uno llegará a aceptar que no se puede hacer nada al respecto. Uno desarrolla maneras de sobrellevar estas perspectivas -desviando la atención o desentendiéndose cuando la conversación toma cierta dirección-, o bien participando activamente mientras se finge ignorar lo que pueda haber de ofensivo en la conversasión, o incluso reinterpretando como si fueran inofensivas las cosas que en otras circunstancias nos hubieran hecho rabiar. Estas son técnicas que, más que fortalecer, incapacitan a los estudiantes, técnicas que los ayudarán a encerrarse en el mundo de la práctica.

Gran parte de los matices de las relaciones entre los estudiantes provienen de sus relaciones con el cuerpo docente. Existe un sentimiento de hermandad de sangre, que se expresa en infinitas especulaciones acerca del Olimpo del profesorado. Las especulación está influidas por la bronca, expresada a veces en farsas teatrales de los estudiantes o en la columna humorística de la revista de la facultad ("Saquémosle el jugo a los talentos del profesor X: convirtámoslo en una hamburguesa" Ja, ja.). Es probable que, superficialmente, haya un patrón de cooperación y no de competencia Pero una cosa básica que hay que aprender son los límites de esa cooperación. Muy poca gente puede combinar la rivalidad por las notas, por la pertenencia a la revista jurídica, por las relatorías para un juez, por buenos empleos de verano, con el ofrecer ayuda a otro miembro del mismo grupo de estudio de modo tan efectivo que éste pueda llegar a ser convertirse en un peligro. Uno aprende a la vez camaradería y desconfianza. Lo mismo sucederá entre los abogados de la misma edad en un estudio jurídico.

Y todavía hay más. A través de las reacciones de los compañeros -hechos difusos, disimulados, que simplemente "suceden", ya sea en clase o fuera de ella- las mujeres aprenden cuán importante es no parecer "histéricas". Los estudiantes de clase media-baja, aprenden que no se les tie-

ne que ver la camiseta, y que hay ciertos estampados y tipos de ropa que los estigmatiza, independientemente de sus notas. Los estudiantes negros aprenden sin sorpresa que la profesión tiene sus propias formas de racismo y que su sola presencia significa ser beneficiario de una medida de acción afirmativa, a menos que signifique que "lo hubiera logrado incluso sin acción afirmativa". Se preocupa por formas de favoritismo tan diabólicas que ni siquiera se pueden ver, y se preguntan si el razonamiento jurídico es intrínsecamente blanco. Mientras tanto, las decenas de pequeños cambios que los asemejan cada vez más a los estadounidenses de clase media y clase media-alta, engendran toda una retórica acerca de cómo la comunidad negra no está dividida en clases. En algún nivel, esto no es más que la repetición de lo que sucedió en el secundario. En otro nivel, es la forma de llegar a convertirse en socio de un estudio jurídico.

El toque final que completa el cuadro de la facultad de derecho como entrenamiento para la jerarquía profesional, es el proceso de búsqueda de trabajo. Como cada estudio jurídico, con la participación tácita o explícita de la facultad, realiza un vistoso despliegue de su *status* dentro del foro, el propio foro afirma y celebra sus valores jerárquicos y las recompensas que ellos brindan. Este proceso es sumamente poderoso para los estudiantes que atraviesan los procedimientos de contratación elaborados por los estudios que se sitúan en la mitad más alta del *ranking* de la profesión. Los procedimientos incluyen pasantías en el verano de primer año, docenas de entrevistas, viajes pagos[10], pasantías en el verano del segundo año, más entrevistas, más viajes pagos, etc.

Este sistema permite a los estudios obtener un sentido *social* de los aspirantes a trabajar en ellos, un sentido de cómo contribuirán a la imagen del estudio fuera del ámbito del derecho y al sistema interno de deferencia y pleitesía. Permite a los estudios convencer a los estudiantes de la extraordinaria opulencia de la vida que ofrecen, sumándole lo atractivo de viajes gratis, cenas a cuenta del estudio, habitaciones en hoteles de lujo y fiestas en algún *country club* al mensaje sencillo de buena plata en el

[10] (N. de los T.) Por increíble que parezca desde la mirada latinoamericana, los estudios jurídicos importantes de los EEUU realizan entrevistas de trabajo en varias de las facultades más prestigiosas, situadas en diversos puntos del país, y pagan a los estudiantes pre-seleccionados viaje y estadía para que conozcan su sede y a sus integrantes.

cheque de pago. Y les enseña a los estudiantes de las facultades de derecho más encumbradas, a estudiantes que han experimentado el éxito en sus carrera académicas, que no están tan seguros como ellos creían.

Cuando los estudiantes de Columbia o Yale empapelan los pasillos de las residencias universitarias con cartas de rechazo, o hacen concursos que premian la mayor cantidad de cartas rechazadas o la carta más desagradable, demuestran el sentido de lo que ese ritual significa para ellos. Hay muchas formas en que un jefe puede convencernos para que le lavemos los dientes y lo peinemos. Una de esas maneras es arreglar las cosas de modo tal que casi todos los estudiantes consigan buenos trabajos, pero la mayoría de los estudiantes consigue esos buenos trabajos recibiendo una o dos ofertas después de veinte entrevistas.

Mostrando la carnada, poniendo en claro las reglas del juego y sometiendo a casi todo el mundo a la ansiedad de saber si serán o no aceptados, los estudios estructuran la entrada en el ejercicio de la profesión de modo de maximizar la aceptación de la jerarquía. Si uno siente que ha tenido éxito, estará eternamente agradecido y tendrá intereses creados. Si uno siente que ha fracasado, se echará la culpa –si es que no está ocupado sintiendo envidia–. Cuando a uno le toque ser el socio contratante, poseerá una comprensión visceral de lo que está en juego, pero a esa altura será difícil incluso imaginarse por qué alguien querría cambiar las cosas.

Dado que estas jerarquías son generacionales, son más fáciles de tomar que aquellas que reflejan crudamente la raza, sexo o clase. Uno algún día será un socio *senior* y, quién sabe, tal vez hasta juez; tendrá también sus discípulos y será el objeto de bronca y de admiración de aquellos que vienen detrás. El entrenamiento para la obediencia es también entrenamiento para la dominación. Nada más natural y –si uno ya ha hecho su sacrificio– nada más justo que, como parte de un grupo, uno haga aquello que le hicieron, para bien o para mal. Aunque en realidad nada *tiene* por qué ser necesariamente así y, si uno lo recuerda, el lugar donde aprendió todo esto es en la facultad.

He afirmado que la educación jurídica es una de las causas de la jerarquía jurídica. La educación jurídica sostiene a la jerarquía por analogía, le aporta una ideología que la legitima justificando las normas que subyacen a ella, y le ofrece una ideología particular que mistifica el razo-

namiento jurídico. La educación jurídica estructura al conjunto de futuros abogados de tal manera que su organización jerárquica parece inevitable, y los entrena detalladamente para que miren, piensen y actúen como todos los demás abogados del sistema. Hasta este punto he presentado este análisis causal, como si la educación jurídica fuera una máquina que alimenta a otra. Pero las máquinas no tienen conciencia una de otra: si alguien las coordina, es alguna inteligencia externa. Los profesores de derecho, por otro lado, tienen un sentimiento vívido de qué imagen goza la profesión y qué espera que ellos hagan. Desde el momento en que los actores de ambos sistemas se adaptan unos a otros y conscientemente tratan de influenciarse recíprocamente, la educación jurídica es tanto una consecuencia de la jerarquía legal como su causa. Para mí, esto significa que los profesores de derecho son personalmente responsables de la jerarquía jurídica, incluyendo la jerarquía dentro de la educación jurídica. Si ella existe, es porque ellos la crearon y la reproducen generación tras generación, de la misma manera en que lo hacen los abogados.

La respuesta de los estudiantes a la jerarquía

Los estudiantes responden de distintas maneras a la consciencia lentamente emergente de las realidades jerárquicas de la vida en el mundo del derecho. Mirando alrededor, veo estudiantes que entran de lleno al sistema –estudiantes en los que el entrenamiento "prende" de manera bastante directa–. Otros parecen, al menos, manejarse de manera más compleja. Ellos aceptan que el sistema se presente como neutro, apolítico, meritocrático, instrumental, una cuestión de habilidad. Y también aceptan lo que el sistema del promete: si cumplen con su trabajo, "trabajan el tiempo que corresponde" y dedican sus horas, son libres para pensar, hacer y sentir lo que quieran en su "vida privada".

Este modo de respuesta es complejo ya que, aunque se los pronuncie sinceramente, nadie cree en realidad en el contenido de estos mensajes. La gente que suele aceptar estos mensajes al pie de la letra frecuentemente tiene la sensación de que lo que sucede en realidad es diferente. Dado que el derecho no es ni apolítico, ni meritocrático, ni instrumental ni tampoco una cuestión de habilidad (al menos no es únicamente todo esto), y dado que el entrenamiento para la jerarquía no es una mera cues-

tión de la "vida pública" por oposición a la "vida privada", es inevitable que entreguen y reciban a cambio algo distinto de lo que se sugerían las cláusulas del pacto. A veces las personas llevan a cabo una suerte de parodia: se comportan de un modo duro, racionalista, típico de los abogados en la práctica profesional, y construyen su ser privado que en la superficie parece deliberadamente exagerar las cualidades opuestas: calidez, sensibilidad, amabilidad o radicalismo cultural.

A veces uno encuentra la versión opuesta: la persona nunca se entrega por entero "razonamiento jurídico", de modo que queda siempre un poco desubicado, y parece que no fuera un jugador de demsiada buena fe en la vida profesional, sientiendo una incapacidad paralela de "vivir" su "yo" privado. Por ejemplo, hablan de negocios y se obsesionan acerca del día de trabajo, mientras se odian por no ser capaces de "relajarse", pero luego se dan cuenta de que en el trabajo no pueden llevar a cabo las tareas asignadas por su cuenta, y que cada nueva tarea parece una amenaza desagradable para sus frágiles sentimientos de confianza.

Para los alumnos progresistas y de izquierda, hay otra posibilidad, que podría denominarse el "método de la denuncia". Uno puede tomar el trabajo de la facultad seriamente como una especie de obligación y hacerlo fríamente con ese espíritu, odiar a sus compañeros por rendirse, y concentrar sus esperanzas en "no convertirse en un abogado" o en la fantasía de desempeñar algún trabajo jurídico progresista y no problemático una vez graduado. Esta respuesta es difícil desde un primer momento. Si uno rechaza lo que los profesores y la "cultura estudiantil" dice acerca de qué significa el programa de primer año y cómo aprenderlo, es difícil saber cómo llegar a convertirse en alguien mínimamente capaz. Uno tiene que desarrollar una teoría propia acerca de qué cosas son enseñanzas válidas de habilidades técnicas y qué cosas son puro adoctrinamiento, y el deseo ambivalente de ser exitoso pese a todo puede sabotear la propia independencia. A medida que se aproxima el día de la graduación, se hace más clara la situación de que existen pocos trabajos jurídicos virtuosos a los que postular, y la situación se parece cada vez más a la del resto, y tal vez peor. Muchos (aunque de ninguna manera todos) de los estudiantes que comienzan denunciando, terminan por aceptar alguna de las versiones del pacto de vida pública por vida privada.

Estoy bastante más seguro acerca de las pautas que acabo de describir que acerca las actitudes sobre la jerarquía que las acompañan. Mi propia posición en el sistema de clase, sexo y raza (como hombre blanco de clase media-alta) y mi posición en el *ranking* de la jerarquía profesional (como profesor de Harvard) hacen que tenga interés en percibir que la jerarquía es omnipresente y sumamente importante, aun cuando me preocupe por condenarla. Y hay un problema de imaginación que va más allá del interés. Es difícil para mí saber si llego a comprender las actitudes frente a la jerarquía de las mujeres, los negros o de los hijos de clase trabajadora, o de personas que se ganan la vida cuidando propiedades residenciales vacías. Los miembros de esos grupos a menudo sugieren que la experiencia de la opresión no puede ser entendida por los que no la vivieron, aunque a veces la imposibilidad de entenderla es más personal que inevitable. A menudo me parece que todas las personas tuvieron alguna vez experiencias análogas sobre la realidad opresiva de la jerarquía, incluso aquellos que parecen más favorecidos por el sistema –que, tenga tres o quince metros de largo, la soga alrededor del cuello se siente igual. Por otro lado, está claro que la jerarquía crea distancias imposibles de ser superadas.

No es raro que una persona responda a una descripción de la jerarquía de los estudios jurídicos negando de plano que la profesión esté jerarquizada. Los abogados que provienen de la clase media-baja suelen tener mucho más poder político que los abogados de la elite, aun bajo gobiernos del Partido Republicano. Es más, todos los abogados conocen instancias de verdadera amistad, que aparentemente están por fuera y más allá de las distinciones supuestamente tan importantes, y pueden citar ejemplos de abogados de clase media-baja que trabajan en estudios de clase media-alta, y viceversa. Hay muchos abogados que parecen desafiar la clasificación jerárquica, y estudios y facultades de derecho que hacen lo mismo, de tal modo que uno puede sostener que la pretensión jerárquica de que todos y todo está "rankeado" se derrumba en el momento en que se intenta dar ejemplos concretos. Muchas veces alguien me ha dicho que *tal vez* tenga razón respecto de la perversidad del *ranking*, pero que él nunca lo había notado, que trata a todos los abogados de la misma manera, independientemente de su clase o reputación profesional, y que nunca, excepto en algún caso extraordinario, se topó con abogados que violaran la norma de la igualdad.

Cuando la persona que dice esto es un abogado empresarial rico, compañero mío de curso en el ingreso a la facultad, tiendo a interpretarlo como una negación intencional de cómo es tratado y de cómo trata a los demás. Cuando la persona que lo dice es alguien que yo percibo como menos favorecida por el sistema (por ejemplo, una mujer de clase media-baja, que estudió en la Universidad de Brooklyn y trabaja duramente para un estudio pequeño del centro de la ciudad), es más difícil saber cómo reaccionar. A lo mejor esté equivocado acerca de cómo son las cosas. A lo mejor mi preocupación acerca de los horrores de la jerarquía es sólo una manera de extraer la última gota irónica de placer de mi propia superioridad jerárquica. Pero yo no creo que sea así. La negación de la jerarquía es falsa conciencia. El problema no es si la jerarquía está ahí, sino cómo se la interpreta y cuáles son sus consecuencias para la acción política.

MAXIMIZAR EL USO DE MODELOS, MINIMIZAR EL TRABAJO PESADO, INTENSIFICAR EL APRENDIZAJE: DESARROLLANDO Y PERSONALIZANDO UN SITIO WEB EXTENSIBLE QUE ENSEÑA A LOS ESTUDIANTES DE DERECHO CÓMO ENTREVISTAR Y ACONSEJAR CLIENTES*

Marlene J. Le Brun**

Resumen

Este artículo complementa la exposición de un sitio web que desarrollé con un equipo de estudiantes de la *City University* y con personal de Launchpad Multimedia. Este sitio web, "Usted y su cliente: El arte de la entrevista legal" está diseñado para enseñar a estudiantes de derecho cómo llevar adelante una primer entrevista centrada en el cliente. En este artículo, describo lo que ha sido logrado y discuto el potencial que la tecnología moderna tiene para revolucionar la enseñanza de habilidades legales.

Palabras claves: Educación legal, CAL, Entrevistas Legales, Enseñanza de habilidades legales, uso de tecnología para mejorar el aprendizaje.

1. Introducción. Antecedentes

A fines de 2000, la Competencia Internacional de asesoramiento al cliente Louis M. Brown fue introducida en Hong Kong. Para aquellos lectores a quienes les resulta poco familiar esta competencia: el difunto Profesor Louis M. Brown concibió y desarrolló las ideas detrás de este certamen. La competencia está específicamente diseñada para ayudar a los estudiantes a desarrollar su habilidad de entrevistar, aconsejar, planificar, trabajar

* Publicado originalmente como *Maximise Modelling, Minimise Drudgery, Enhance Learning: Developing and Customising and Expandable Web Site that Teaches Law Studentes How to Interview and Counsel Clients*, 2002 (3) The Journal of Information, Law and Technology (JILT), http://elj.warwick.ac.uk/jilt/02-3/lebrun.html. Traducción de María Roldán, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires. Agradecemos a la autora y al editor la autorización para traducir y publicar este artículo.

** Director Nacional Judicial College of Australia. The Australian National University, Canberra: LeBrun@njca.anu.edu.au.

en equipo y analizar críticamente. Los equipos de estudiantes reciben una "nota para archivar" que les otorga información básica sobre la entrevista a un cliente que deberán llevar adelante durante 30 minutos[1]. El rol de cliente es desarrollado por un actor a quien se le han dado instrucciones sobre el papel que habrá de jugar y sobre la cantidad y oportunidad en la que deberá liberar la información delicada o confidencial que se le ha dado. Al concluir la entrevista, se les otorga a los estudiantes quince minutos durante los cuales podrán obtener información de su trabajo a través de un minucioso análisis de su entrevista y planificar el tratamiento del asunto. Un panel de tres jueces compuesto de dos abogados y un trabajador social juzga al equipo y proporciona retroalimentación constructiva (*feedback*)a los estudiantes. El mejor equipo gana la competencia. El número de certámenes internacionales se ha incrementado considerablemente durante los años.

Para trasladar los beneficios de la competencia a Hong Kong, mi colega Charu Sharma[2] y yo adiestramos varios equipos de estudiantes de derecho de tercer año y acompañamos al equipo ganador de la *City University* de Hong Kong a la competencia internacional en abril de 2001. En abril de 2002 escolté junto con el colega Anthony Ypham al segundo equipo de estudiantes de derecho de la *City University* a la competencia internacional[3].

A pesar de la energía invertida y las horas utilizadas para entrenar al equipo, nuestros esfuerzos no fueron tomados en cuenta para la asignación de materias en el plan de estudios del año académico. Eso no me sorprendió. No existe ni en los programas de derecho ni en los de posgrado de las universidades de Hong Kong una materia específicamente relacionada con el asesoramiento y las entrevistas a clientes[4]. Tampoco es probable que una materia como esa sea ofrecida en el futuro cercano, dado que la educación y el entrenamiento legal en Hong Kong están bajo revi-

[1] La "Nota para archivar" varia en cuanto a la cantidad de información que se proporciona; sin embargo, como mínimo otorga a los estudiantes una idea básica de la materia sobre la que versará la entrevista.

[2] Charu Sharma es un Instructor I en la Escuela de Derecho de la *City University* de Hong Kong. Sharma ha trabajado como abogado antes de comenzar su trabajo como académico.

[3] Anthony Upham es un Professor Asociado en la Escuela de Derecho de la *City University*.

[4] Hong Kong ha adoptado el formato tradicional Inglés de la enseñanza del derecho, esto es, tres años de estudio de grado en el tradicional formato de clase magistral/tutoriales. Los estudiantes que desean practicar el derecho usualmente completan un programa de posgrado de un año (el "*PCLL*").

sión actualmente[5]. Esta posición contrasta nitidamente con la de las jurisdicciones del *common-law* donde, por ejemplo, en los Estados Unidos de América las universidades compiten vigorosamente unas con otras para enviar un equipo a la competencia anual Louis M. Brown de asesoramiento al cliente y donde, por ejemplo, en muchas instituciones en Australia la enseñanza de habilidades para entrevistar y aconsejar a clientes forma parte central del programa de estudios de derecho.

Ante la ausencia de una materia directamente centrada en las habilidades de asesoramiento y entrevistas a clientes y puesto que enseñar a los estudiantes a aprender cómo entrevistar clientes requiere mano de obra y recursos intensivos, comprendí que si la participación en la competencia internacional iba a continuar necesitaba desarrollar un acercamiento docente eficiente y efectivo que limitara el contacto cara a cara con los estudiantes pero al mismo tiempo suministrara adecuado aliciente para que ellos compitieran. El hecho de participar en una conferencia fuera del país proveyó el atractivo. El uso de la informática proporcionó los medios. Para explotar las ventajas que las innovaciones flexibles de enseñanza/aprendizaje presentan para enseñar habilidades legales, solicité y obtuve un subsidio del Fondo de Intensificación de Calidad ('*QEF*') de la *City University*.

2. ¿Porqué aprendizaje asistido por computadora? La producción de un sitio web

Con apoyo del *QEF* y ayuda de estudiantes y colegas, fui capaz de crear un programa de red extensivo y flexible que está diseñado para enseñar a estudiantes de derecho cómo conducir una entrevista inicial centrada en el cliente.

2.1. El equipo del proyecto.

Un número de colegas y estudiantes en Hong Kong y en Australia contribuyeron al desarrollo del sitio web. Los tres integrantes del equipo que habían entrenado a los estudiantes de derecho de la *City University* en la pre-

[5] REDMOND, P y ROPER C, *The Steering Committee on the Review of Legal Education and Training in Hong Kong: Legal Education and Training in Hong Kong: A Preliminary Review* - Executive Summary of the Report of the Consultants, agosto 2001.

paración para las competencias internacionales dieron retroalimentación (*feedback*) en el sitio web[6]. Además, dos miembros del personal del Centro para el Perfeccionamiento de Aprendizaje y Enseñanza de la *City University* proporcionaron consejo pedagógico y asumieron responsabilidad por otros aspectos del proyecto[7]. Estudiantes de derecho de primero, segundo y tercer años de la *City University* tuvieron papeles prominentes como "abogados", "clientes", "*talkingheads*"*, "asistentes de investigación", "evaluadores", "autores de guiones", "administradores", y ayudantes en general[8]. Crusher Wong y sus colegas en la Unidad de Soluciones de Empresa de la *City University* proporcionaron soporte técnico y asistencia. El personal y los estudiantes bajo las directivas de Wong se ocuparon de la filmación, edición y creación y producción de red[9]. Se comisionó a Launchpad Multimedia en Brisbane, Queensland, Australia, para proveer gráficos y soporte técnico adicional en el proyecto durante su evolución[10].

2.2. Aprendiendo de proyectos pasados

Al producir la página web, trabajé sobre lo que ya había aprendido de anteriores iniciativas relacionadas con la informática[11]. Había aprendido de anteriores experiencias que debía ocuparme de las inquietudes bosquejadas por McConnell en su discusión sobre el uso de Internet para el aprendizaje a distancia[12]. Necesitaba pensar en las clases de conocimiento que

[6] Sharma se unió a mi como entrenador en 2001 y Upham en 2002.

[7] Joe Hong fue el evaluador del proyecto. Jacky Pwe proporcionó consejo pedagógico para el proyecto.

[8] Para ilustrar la contribución de los estudiantes: la estudiante de derecho Nana Liu jugó el papel de "cliente" en una entrevista y aparece como "*Talking head*" en la sección de retroalimentación constructiva.

[9] Crusher Wong encabezó un equipo de personal y estudiantes que tomaron la responsabilidad de la filmación y edición y de la producción y diseño del sitio web.

* [Nota del traductor: se refiere a filmaciones de alumnos hablando, de quienes sólo aparecen en pantalla sus cabezas].

[10] Yo había trabajado con Launchpad en anteriores proyectos y, en consecuencia, estaba familiarizada con la calidad profesional de su trabajo.

[11] Recurrí a lo que había aprendido al producir un paquete de manual y video diseñado para enseñar habilidades de entrevistado y un CD-ROM diseñado para enseñar ética legal y responsabilidad profesional.

[12] No debe subestimarse la importancia de comprender cómo los adultos aprenden. "Aquellos... que han incursionado en los medios electrónicos rápidamente se encontraron teniendo que revisitar teoría educativa. Como lo dijo un contribuyente (en una conferencia sobre aprendizaje de informática) de Strathclyde, "Nuestra base educativa fue explícita desde el comienzo del proyecto. MESZAROS, George, *Using the Internet to Teach Law, Conference Report*, (1998) 3 "The Journal of Information, Law and Technology", (JILT). http://elj.warwick.ac.uk/jilt/98-3/meszaros.html,2.

quería introducir así como en los métodos a utilizar para su introducción[13]. En particular, debía identificar resultados específicos de aprendizaje.

Una vez que el alcance del compromiso estaba razonablemente claro en mi mente, tuve que seleccionar un instrumento apropiado. Ya que el sitio web iba a ser usado por estudiantes de derecho trabajando solos o en grupo, que estaba diseñado para expandirse como un sitio de aprendizaje a la par del conocimiento sobre prácticas efectivas para entrevistar a clientes, y ya que el sitio debía proporcionar información suficiente para facultar a los estudiantes para competir local e internacionalmente, necesitaba un formato y una estructura que pudieran alcanzar esos objetivos en forma efectiva y costo-eficiente. Decidí desarrollar un sitio web[14] en lugar de producir un CD-ROM porque se me había dicho que la red me daría una mayor flexibilidad a un costo más bajo[15].

Originalmente consideré usar la plataforma WebCT estándar; no obstante, rápidamente se hizo claro que la plataforma debía ser modificada. Como me lo explicó Crusher Wong, el técnico experto en el equipo del proyecto, WebCT provee una interfaz de autenticación estándar que guarda recursos en el administrador de cuentas del usuario. Para abreviar, sin WebCT, habríamos tenido que empezar el diseño del programa desde el principio. Además, si queríamos limitar el acceso a cierta cohorte de estudiantes, como lo hice, hubiésemos tenido que crear un sistema de acreditación que permitiera a los estudiantes registrarse en el sitio.

Mi anhelo de usar gráficos para producir un sitio atractivo y fácil de usar, involucró planeamiento adicional para el sitio. Para alcanzar este

[13] Estas consideraciones incluyen: las necesidades e intereses del aprendiz; el tipo de aprendizaje que habrá de tener lugar; los tipos de conocimiento que los estudiantes exploraran. McConnell, David, *Using the Internet for Distance Learning - A paradigm Shift?*, en http://www.law.warwick.ac.uk/seminars/98-2dm.html.

[14] John Dale enumera las consideraciones que uno debe afrontar al diseñar material de aprendizaje basado en la red. Estas son : el tipo de material fuente y el rango de medios que será entregado; la necesidad de comunicación entre personal y estudiantes; la necesidad de interactividad...la frecuencia con que los materiales deberán ser actualizados y la audiencia (ej. Esto incluye conocer quien es, adonde están, y donde usarán los recursos, y conocer qué tipo de acceso tiene la audiencia.) Dale, John, *Making the Best Use of the Internet*, en http:www.law.warwick.ac.uk/seminars/98-2-jd.html, 1.

[15] Para obtener información sobre las fortalezas y las puntos débiles en general del uso de internet como un recurso de enseñanza, ver Dale, John citado en nota 14.

desafío, Wong y su equipo de Soluciones Empresariales crearon una plantilla sólida y autónoma dentro de una cuenta del curso WebCT. Los guiones de programación de computadoras fueron escritos por el equipo de Wong de forma tal que los estudiantes pudieran acceder a un tablón de anuncios (*bulletin board*) y a una sala de conversación (*chat room*) ofrecidos por WebCT dentro de la planilla que fue creada, y no en otra parte de la pantalla. El resultado es la producción de un sitio web que integra herramientas WebCT con un sitio específicamente diseñado.

Como se esperaba que los estudiantes trabajaran a través del sitio antes de recibir entrenamiento cara a cara con el personal, tuve que anticipar los tipos de problemas que los estudiantes podrían encontrar y minimizarlos o eliminarlos. También tuve que responder a las necesidades e intereses de los estudiantes y sus actitudes hacia el aprendizaje a través de la informática. Afortunadamente, recibí el consejo de los estudiantes empleados en el proyecto. Ellos hablaron sobre los gustos y preferencias de los estudiantes e identificaron y resolvieron algunos de los problemas de navegación que encontraron, ayudaron de buen grado a crear el menú principal para el sitio, y compartieron sus ideas sobre el 'aspecto y percepción' del sitio web. Esto significó que el sitio debía ser atractivo y de fácil utilización. Los estudiantes necesitaban ser capaces de navegar exitosamete a través del sitio, confortablemente y según propio ritmo.

2.3 Rasgos del sitio web

El sitio web contiene varias características, que incluyen:

- información sobre el desarrollo y uso del sitio web[16];
- textos antecedentes que introducen a los estudiantes en el concepto de entrevistas centradas en el cliente[17];

[16] Esta sección titulada "Visión Global" incluye lo siguiente: "sobre el sitio web", "resultados del aprendizaje", "Porqué aprender a entrevistar es importante", "Porqué un sitio Web?", "Características del sitio Web", "Utilizando el sitio web", "Consideraciones" (cosas para pensar en general), "Entrevistas a clientes y la ley (cuestiones de jurisdicción)", "El equipo del proyecto" y "Agradecimientos".

[17] Esta sección introduce a los estudiantes en las entrevistas centradas en el cliente en general. Discute por qué un enfoque holístico centrado en el cliente es importante y la importancia de estar preparado para conducir una primer entrevista a un cliente. Abogo por un enfoque centrado en el cliente que abarca la colaboración entre el cliente y el abogado pero que presta primaria atención al cliente, así como la buena educación se enfoca en el aprendizaje del estudiante.

- una lista de control de una página (*check list)* / serie de sugerencias para utilizar en la entrevista inicial de un cliente[18];
- *videos medulares* que demuestran varias habilidades para realizar entrevistas;
- *videos de estudiantes* que ilustran su progreso mientras aprenden sobre el arte de entrevistar y asesorar al conducir sus entrevistas a "clientes" (personas actuando en ese papel)[19];
- guiones adicionales de entrevistas a clientes que los estudiantes pueden utilizar para practicar sus habilidades para entrevistar a clientes;
- una plantilla que los estudiantes pueden utilizar para escribir sus propios guiones de manera que puedan crear oportunidades adicionales de práctica;
- videos de estudiantes mientras analizan sus entrevistas y textos que explican el papel e importancia de este proceso;
- información sobre, y un modelo para, dar y recibir reatroalimentación (*feedback*) constructiva;
- información sobre competencias de entrevistas a clientes. Esta sección incluye:
  - información sobre la competencia internacional Louis M Brown;
  - una muestra de hoja de juzgamiento;
  - instrucciones para ser dadas a los actores que jugarán el papel de clientes;
  - una lista de fuentes adicionales y referencias que los estudiantes pueden estar interesados en consultar[20].

[18] El plan puede ser utilizado como una lista de control (*check list*) y de sugerencias por los estudiantes, mientras progresa la entrevista.

[19] Las computadoras pueden proporcionar rico almacenamiento y fácil acceso al desempeño y la producción de los estudiantes. Las computadoras pueden guardar registros de los primeros esfuerzos, de modo tal que los instructores y los estudiantes puedan ver el grado en que posteriores esfuerzos demostraron ganancias en conocimiento, competencia y otros resultados valorables. Ver CHICKERING, AW y EHRMANN, SC, *Implementing the Seven Principles: Technology as Lever*, American Association for Higher Education, http://www.aahe.org/bulletin/implementing %20the%20Seven%Principles.htm,4.

[20] Esta sección fue compilada por dos estudiantes de derecho.

2.4 Los videos esenciales

Clips de cuatro videos que yo había producido anteriormente y *clips* de dos videos de estudiantes producidos por alumnos de la *City University* proporcionaron el material principal para el modelado de habilidades de asesoramiento y entrevistas a clientes. El primer video de estudiantes fue realizado mientras el equipo se preparaba para competir en el certamen internacional; el segundo fue realizado en base a su primera entrevista en esa competencia. Además de estos videos, esta sección del sitio web incluye una sección de preguntas y muestras de respuestas para que los estudiantes trabajen mientras navegan a través del sitio web.

Estos videos y las preguntas y respuestas permanecerán en el sitio web como material central de enseñanza/aprendizaje. A ellos se agregarán *clips* de videos de estudiantes que se realicen en el futuro, al expandirse el sitio.

2.5 Videos de estudiantes adicionales

Esta sección del sitio web contiene extractos de videos digitales realizados con dos equipos de estudiantes de tercer año de derecho mientras aprendían como realizar entrevistas al prepararse para las competencias internacionales de 2001 y 2002[21]. Así, un usuario del sitio puede ser testigo del progreso de esos equipos de estudiantes mientras sus habilidades para entrevistar evolucionan con el paso del tiempo. A los videos filmados durante 2001 se agregaron dos videos durante 2002. En el futuro, algunos de esos videos serán borrados y videos adicionales serán transferidos al sitio a medida que el conocimiento de los estudiantes se profundice y su desempeño mejore de año a año.

Los guiones para la mayoría de los videos secundarios fueron basados en las notas que fueron distribuidas a los competidores antes de la competencia internacional; sin embargo, adapté la "historia del cliente" para ajustarla a la audiencia de Hong Kong (ej. problemas de alquileres centrados en la vida en altos edificios en lugar de en casas al estilo de ranchos; las sumas de dinero en discusión en un caso de inversiones refle-

[21] Aunque los estudiantes de *PCLL* tienen mayor conocimiento y entendimiento de la ley, su interés en aprender sobre entrevistas pareciera ser limitado, posiblemente en razón de la pesada carga de trabajo del entrenamiento legal de posgrado.

jaban ganancias al nivel de Hong Kong y no de América o Australia). Los guiones fueron diseñados para motivar a los estudiantes a adoptar un acercamiento más profundo al aprendizaje. Esto fue esencial porque la competencia de Asesoramiento Internacional (*International Counselling Competition*) de 2001 se centró en leyes relacionadas con ancianos, mientras que la competencia de 2002 se enfocó en ley medioambiental, áreas del derecho que no eran familiares a los equipos de estudiantes competidores. Entonces, los estudiantes tuvieron que aprender sobre el derecho sustantivo a la vez que aprendían a aconsejar y entrevistar clientes.

2.6 Secciones de reflexión y retroalimentación (*feedback*)

Paliwala y otros académicos enfatizan la importancia de la reflexión en la enseñanza de estudios de clínica legal[22]. Este elemento no es menos importante cuando se enseñan habilidades más discretas como entrevistar y aconsejar. Aquí el apartamiento de formas más tradicionales de enseñanza es evidente. Más que enfocarse en "transmitir formas predefinidas de conocimiento con poca si alguna conexión con experiencias personales y reflexiones críticas"[23], (el típico escenario de las clases magistrales) las secciones de interrogatorio y reatroalimentación (*feedback*) del sitio web están diseñadas para ayudar a los estudiantes a aprender como reflexionar sobre su propio trabajo y el de sus pares, y para enseñar a los estudiantes como dar y recibir retroalimentación constructiva.

La sección de reflexión del sitio incluye extractos de videos editados de los "abogados" estudiantes mientras hablan y reflexionan sobre la conducta de sus entrevistados. El sitio también discute el rol y la importancia de este proceso.

La sección de retroalimentación (*feedback*) del sitio web recurre al uso de sonido, imágenes visuales y texto. Ha sido diseñado para enseñar a estudiantes sobre el valor de la retroalimentación y el proceso de dar y recibir retroalimentación constructiva. Esta sección del sitio también in-

[22] A Paliwalla (citando el trabajo de Sherr 1997, Spiegel 1987, y Goldsmith 1993), *Learning in Cyberspace*, (1999) 3 "Journal of Information, Law and Technology" (JILT). http://elj.warwick.ac.uk/jilt/99-3/paliwala.html.

[23] D McConnell, citado en la nota 13.

cluye un ejemplo de cómo comenzar una conversación de retroalimentación constructiva (voz y texto) y un examen de retroalimentación completado con un muestreo de respuestas.

Las ventajas de enseñar con tecnología moderna se hacen evidentes en estas secciones del sitio web. Los estudiantes usuarios del sitio tienen acceso inmediato a lo que los integrantes del equipo pensaron sobre sus entrevistas y lo que sus pares y profesores consideraron técnicas de entrevistado más efectivas. Es más, la pronta disponibilidad de la retroalimentación (*feedback*) de más de una persona enriquece la experiencia de aprendizaje en conjunto. Proporciona forraje para la discusión general sobre la naturaleza y evaluación de la práctica profesional, particularmente si quienes dan su opinión no están de acuerdo sobre qué conlleva a la práctica efectiva. En consecuencia, le otorga a los estudiantes una visión sobre la construcción del conocimiento legal y la experiencia y el papel de la comunidad profesional en esa construcción. Finalmente, la inmediatez de la reflexión y la retroalimentación (*feedback*) así como la oportunidad de que los estudiantes vuelvan a visitar los videos y textos según su conveniencia han sido diseñados para intensificar su aprendizaje.

El sitio web desarrolla en formas adicionales las habilidades de la evaluación propia y de los pares. Para alentar a los estudiantes a aprender unos de otros y también de sus profesores, los diseñadores del sitio web adoptaron las funciones del tablón de anuncios (*bulletin board*) y la sala de conversación (*chat room*) de Web CT, como se mencionara anteriormente. Así, los estudiantes pueden comentar a tiempo real o asincronizadamente respecto de las entrevistas que miran, a la vez que mejoran su aprendizaje sobre entrevistas y sobre el lenguaje de la retroalimentación constructiva.

Muchos son los beneficios del uso de la sala de conversación (*bulletin board*) y el tablón de anuncios (*chat room*) en las iniciativas de aprendizaje. Como lo enfatizan Chickering y Ehrmann, estas herramientas dan a los estudiantes la oportunidad de intercambiar ideas "más rápidamente que antes, y de forma más pensada y 'segura' que cuando confrontan unos con otros en una clase u oficina de la facultad. La comunicación total se incrementa y para muchos estudiantes los resultados pare-

cen más íntimos, protegidos y convenientes que las más intimidantes demandas de la comunicación cara a cara en la facultad"[24].

Estas ventajas complementan el enfoque basado en el equipo, adoptado en las competencias locales e internacionales, porque "el buen aprendizaje, como el buen trabajo, es colaborativo y social, no competitivo y aislado"[25].

2.7. Oportunidades para práctica adicional: usando y escribiendo guiones de entrevistas y notas para archivar

Como entrevistar es una habilidad que requiere de práctica regular, el sitio web ofrece a los estudiantes oportunidades adicionales para mejorar lo que han aprendido. Se escribieron más guiones de entrevistas y se desarrolló una plantilla para escribir guiones de entrevistas de manera que los estudiantes puedan escribir sus propios guiones y organizar oportunidades adicionales para realizar entrevistas.

Esta sección del sitio web incluye: una nota para archivar que es realizada por una asistente administrativa ficticia (la nota otorga alguna información sobre la entrevista para los abogados (ej. "Llamó la Sra./Sr. X. Estaba muy agitada y quiere verlo tan pronto como sea posible porque su madre ha sido ingresada en un hospital"); e instrucciones para ser dadas al actor que hará el papel de cliente[26].

3. Integrando el sitio web: recursos complementarios - Texto y enseñanza

El sitio web es una herramienta de enseñanza básica autosuficiente. Sin embargo, su uso como medio de aprendizaje es fácilmente mejorado a través de la utilización de textos y de enseñanza cara a cara. El sitio web está en parte basado en el texto *Entrevistas legales: teoría, tácticas y técnicas* que escribí junto con Kay Lauchland[27]. El banco de datos de video suple-

[24] CHICKERING y EHRMANN, citado en nota 19.
[25] CHICKERING y EHRMANN, citado en nota 19.
[26] En ocasiones, más de un actor se presenta a la entrevista por lo que debe escribirse un guión para cada actor. Uno de los desafíos para el equipo de estudiantes "abogados" es el descubrir cuál de los actores es de hecho el cliente.
[27] LAUCHLAND, K A y LE BRUN, M J, *Legal Interviewing: Theory, Tactics, and Techniques*, Sydney, Butterworths, 1996.

menta el aprendizaje a través de este texto al complementarlo e ir más allá. El sitio muestra aspectos de prácticas más y menos efectivas. En consecuencia, los estudiantes son incentivados a complementar su aprendizaje a través de la web consultando el libro.

Si el sitio web hubiese sido producido como parte integral de una materia ofrecida en el programa de estudios de la carrera de derecho de la *City Univesity,* lo hubiese diseñado en forma diferente. Como el uso principal del sitio web es enseñar a estudiantes de derecho en Hong Kong como entrevistar a los fines de prepararlos para entrar a la competición internacional (y para ahorrarme tiempo de enseñanza cara a cara), tuve que ajustar mis objetivos. En lugar de desarrollar un sitio para ser acompañado por entrenamiento cara a cara periódico, necesitaba desarrollar un sitio que pudiera preparar a los estudiantes para que sea como fuere éstos "salieran bien parados"*. No tenía el tiempo o los recursos para entrenar nuevos integrantes de equipo, llevar adelante una competición interna y además continuar con el entrenamiento del equipo ganador para prepararlo para la competencia internacional.

Está claro que este enfoque resultó ser el más exitoso. Varios equipos de estudiantes usaron el sitio web durante 2002 para prepararse para la competición interna. Los estudiantes demostraron que habían aprendido los pasos básicos del proceso de entrevista y asesoramiento porque fueron capaces de llevar adelante una entrevista con cierta confianza, comodidad y comprensión. Sus aptitudes me demostraron qué tan efectiva y eficiente puede ser la enseñanza computarizada de habilidades legales.

El sitio web ahorró considerable tiempo de contacto cara a cara. Los estudiantes aprendieron muchas de las habilidades básicas involucradas en entrevistar, directamente de la red, ahorrándome de esa forma considerable cantidad de horas de (en algunas instancias, muy rutinario) entrenamiento. Una vez que mis colegas y yo seleccionamos al equipo ganador de la *City University*, ofrecimos menos de 12 horas de entrenamiento individual para ayudar al equipo a prepararse para la Competencia

* [Nota del traductor: esta expresión trata de dar cuenta de la frase en inglés: *hit the ground running*].

Internacional Luis M. Brown de Asesoramiento al Cliente que se llevó a cabo en Florida en abril de 2002[28].

La carga de organizar y ser anfitrión de una competencia eliminatoria interna fue alivianada en otra forma. El estudiante de derecho que ganó el "*Lucky Draw*"[29] y participó como observador en la competencia internacional de 2001 estuvo a cargo de la administración y organización de la competencia eliminatoria interna durante 2002[30]. Como condición para su participación, el estudiante que ganó ese sorteo durante 2002 y se unió a nosotros como observador en la competencia internacional de 2002 organizará la competencia interna de 2003.

4. Expandiendo el sitio web

Como lo explicara precedentemente, el sitio web fue diseñado para crecer a medida que las habilidades para entrevistar de los estudiantes de *City University* se desarrollaran. Por ejemplo, videos de entrevistas, y sesiones de análisis y retroalimentación (*feedback*) realizadas durante 2002 fueron editadas y cargadas a la red. La lista de recursos y referencias desarrollada en 2001 fue actualizada durante 2002 y actualmente está en construcción una librería virtual para el uso de estudiantes de *City University*. Una vez terminada, la biblioteca virtual será cargada al sitio web también. Otras secciones de lo que resta del sitio han sido actualizadas para retener lo que es educacionalmente más útil y actual. De esta manera, el paquete en conjunto se desarrollará a la vez que el conocimiento de los estudiantes sobre el asesoramiento y las entrevistas aumente.

4.1 Desafíos y obstáculos

Como éste era el primer sitio web que produje para la enseñanza de habilidades legales, necesité aprender sobre la capacidad y aptitud de Internet

[28] Si la Universidad de Hong Kong fuera a competir, se llevaría a cabo una competición eliminatoria entre la Escuela de Derecho de la *City University* y la Facultad de Derecho de la Universidad de Hong Kong. El ganador de esa competición representaría a Hong Kong/China en la Competencia Louis M. Brown en 2003.

[29] Un "*Lucky Draw*" es el equivalente en Hong Kong de una lotería.

[30] Los costos de este estudiante fueron pagados en parte por un subsidio del Fondo para la Calidad de la Vida en el Campus otorgado por la *City University*. El estudiante, que participó como un observador en 2001 y organizó la competencia interna de 2002, también compitió en el certamen eliminatorio interno en 2002.

a medida que el proyecto progresaba. Me enfrenté a un número de desafíos y tuve que aprender sobre el proceso a medida que éste tomaba forma.

4.2 Personalización y usuarios

Programé un número de reuniones con el equipo del proyecto antes de crear el menú principal porque me tomó cierto tiempo visualizar cómo los estudiantes iban a navegar el sitio de manera sistemática. Una vez que el diseño del menú estuvo claro, necesité personalizar el sitio para acomodar los tópicos que debían ser incluidos en él.

El sitio web también debía acomodarse a las necesidades e intereses de usuarios primerizos y experimentados. Desde el comienzo, el equipo del proyecto debía resolver un número de problemas. El obstáculo principal era decidir respecto del diseño y la imagen. Por ejemplo, tratamos de incluir demasiados elementos en la barra de navegación, y el marco se salió del espacio (y de la vista). Decidir qué elementos debían ser emplazados en los diferentes niveles de acceso resultó ser muy trabajoso. El equipo del proyecto operó en la presunción de que los usuarios estudiantes eran en general impacientes e implacables cuando usaban sitios educacionales. Para atraer el interés de los estudiantes y mantener su atención, asegurando que el sitio operara a una velocidad apropiada para ellos, ubicamos las atracciones principales como los videos en línea en el primer nivel de navegación. Esperábamos que esto atrajera a los estudiantes hacia los otros niveles del sito adonde pudieran comenzar a leer texto y a completar ejercicios[31].

4.3. "Aspecto y percepción". Textos y gráficos[32]

Uno de los problemas más grandes con los que me enfrenté inicialmente estuvo en la administración de la cantidad de texto que quería incluir en el sito. Estaba acostumbrada a escribir libros y textos para CD-ROM, no para sitios web. En este caso, el consejo del equipo del proyecto resultó invalorable. Entendí que para ser efectiva, necesitaba minimizar la cantidad de texto por "página web" y encontrar la forma de hacer ese texto interesante. Escribí y re-escribí una cantidad considerable de texto y pensé y experimenté con el diseño (ej. el uso de fuente, cajas, sombra, imagen).

[31] Este párrafo fue escrito por Crusher WONG con Marlene LE BRUN.
[32] La sección de "Aspecto y Percepción" fue escrita por Trinity RYAN y Marlene LE BRUN.

Además de estas necesidades, quería desarrollar un estilo chino para recordar a los estudiantes la relación cultural específica de las entrevistas a clientes. También quería que el sitio fuera visualmente atractivo y demostrar el aspecto artístico en las entrevistas y el asesoramiento (por eso el título "Usted y su cliente: el Arte de las Entrevistas Legales"[33]). Creía que era esencial contar con buenos gráficos para proporcionar ilustración y también matiz y atractivo.

Para dar a los estudiantes usuarios la sensación de estar mirando una (ingeniosa) entrevista durante su desarrollo, los gráficos en la página menú incluyeron una pantalla china que aparece en el lado izquierdo superior de la pantalla de la computadora. Los motivos chinos, imágenes y caracteres fueron desarrollados por Launchpad Multimedia. Fueron diseñados para otorgar percepción y significado y también belleza (ej. el uso del cráneo para simbolizar longevidad y de la flor de loto para simbolizar pureza y perfección; la inclusión de caracteres chinos[34] para representar varios términos relacionados con el derecho y las entrevistas (ej. comunicación); el uso del bambú para el balance del color y la visual; la representación de un par de manos presentando una tarjeta de negocios a las dos manos de un cliente como es costumbre en las presentaciones en Hong Kong)[35]. La inclusión de estas imágenes fue diseñada para evocar el estilo recordativo de pinturas tradicionales chinas en las pantallas.

Launchpad también creo los otros gráficos que están representados en el sitio web. Sin embargo, el uso de gráficos debió ser limitado de forma tal que los estudiantes pudieran descargar archivos con facilidad. Como resultado, se utilizaron formatos PDF y HTML. El formato PDF fue utilizado, por ejemplo, para la lista de control de las entrevistas y la hoja de muestra de juzgamiento a fin de facilitar las impresiones.

Launchpad enfrentó el desafío de alcanzar necesidades específicas relacionadas con los gráficos, trabajando a distancia tanto geográfica como culturalmente. Aunque Launchpad tiene extensiva expe-

[33] Si "Su cliente y usted" hubiese sonado mejor, habría utilizado ese título puesto que enfatiza el papel central del cliente en el proceso de asesoramiento y entrevista.

[34] La inclusión de los caracteres chinos no fue del todo sincero en razón de las variaciones en los caracteres (ej.: hay caracteres complicados -aquellos usados en Hong Kong y Taiwan-) así como caracteres simplificados (ej.: aquellos usados en China continental).

[35] Quisiera agradecer a mi colega John Ho por su ayuda con este aspecto del diseño gráfico.

riencia con proyectos culturalmente sensibles con Australia, no había desarrollado un producto para una audiencia predominantemente china con anterioridad[36]. Hubo considerable discusión sobre los diseños apropiados y el estilo a utilizar. Launchpad creo un número de diseños prototipo que fueron comentados luego por el equipo del proyecto antes de que se eligiera el diseño final. Este proceso de ida y vuelta fue llevado a cabo vía e-mail, asegurando así que el trabajo progresara fluida y rápidamente.

En una nota más relacionada con la tecnología, la cuestión principal que Launchpad y Crusher Wong y su equipo tuvieron que afrontar fue el formato: ¿debía el sitio ser creado en Flash o en HTML? Las páginas web Flash son populares porque generalmente contienen más animación y tienden a aparecer más suaves al ojo del visitante. De cualquier forma, no pueden ser ubicadas a través del uso de herramientas de búsqueda de Internet y requieren de *Plugs-in* en el buscador del usuario. Finalmente, se decidió usar HTML porque también ofrecía el beneficio de que resultaba más sencilla la inserción de gráficos en el sitio final. Entonces, Launchpad desarrolló los gráficos como documentos HTML y luego los envió a Hong Kong para que Wong y su equipo los insertaran en el sitio web.

Debió además considerarse que algunos de los documentos que podían ser descargados del sitio también necesitaban gráficos para que el sitio resultara más atractivo. En razón de la naturaleza educacional del sitio web, un número de documentos debieron ser creados de forma tal que pudieran ser descargados por estudiantes. Launchpad creó en forma complementaria gráficos de fondo para estos archivos JPEG. Esos gráficos fueron incorporados a los documentos, y luego estos documentos fueron grabados como archivos PDF (Adobe Acrobat). Fue necesario grabar los archivos en PDF para reducir su tamaño (lo que lleva a que puedan ser descargados más rápidamente); los archivos resultaron también más difíciles de editar, preservándose así su formato original.

[36] Esto incluye un proyecto de entrenamiento para supervisores aborígenes en instituciones educativas, desarrollado por Launchpad.

4.4 Cronograma y asistencia estudiantil

El proyecto debía ser completado en aproximadamente nueve meses. Este cronograma resultó ser irreal. Como el proyecto se prolongó inesperadamente a los meses del verano tuve dificultad en asegurar el apoyo de los estudiantes durante la vida del proyecto. Como resultado, se perdió tiempo porque tuve que remplazar algunos integrantes clave del equipo. Este retraso también afectó el escalón final del proyecto - la evaluación.

5 Evaluación[37]

Originalmente, el evaluador del proyecto, Joe Hong, había esperado utilizar el *Flashlight Project* para evaluar el sitio[38]. Para abreviar, el *Proyecto Flashlight* ha desarrollado herramientas para evaluar el impacto de la tecnología en resultados de aprendizaje. Resultó imposible adoptar este enfoque porque *Flashlight* fue diseñado para ser usado por un número grande de estudiantes, y el número de estudiante interesado en participar en la competición de 2002 era pequeño.

Como resultado de ello, W. S. (Grace) Lo realizó entrevistas desestructuradas y cara a cara a finales de 2001. Los equipos de estudiantes que se registraron para participar en la competencia interna en 2002 fueron invitados a participar en las entrevistas. En ellas, se preguntó a los estudiantes sus opiniones sobre la utilidad del sitio y se los invitó a discutir sobre el impacto del uso de tecnología en su aprendizaje sobre entrevistas y asesoramiento.

Los estudiantes manifestaron que el sitio los expuso a técnicas de entrevistas centradas en el cliente y asesoramiento. El uso de la herramienta multimedia los ayudó a tener una idea general del tópico, y afirmaron creer que como resultado de esto podían aprender más rápidamente en las próximas sesiones de entrenamiento. El componente de video del sitio también mejoró la habilidad de los estudiantes de reflexionar sobre los procesos de entrevistas centradas en el cliente y asesoramiento.

[37] Esta sección sobre evaluación fue escrita por W S Lo, Joe Hong y Marlene Le Brun.

[38] El *Flashlight Project* se desarrolló a través del trabajo del Annenberg/CPB Project. Ehrmann, Eb Stephen, *Asking the Right Questions: What Does Research Tell Us about Technology ad Higher Learning?*, (1995) Change, Marzo/Abril y en http://www.tltgroup.org puede encontrarse información sobre el *Flashlight Project*.

Resultó interesante que los estudiantes reportaran que el utilizar el sitio web les hizo comprender que debían evaluar su propio desempeño luego de una entrevista - aprendiendo de esta forma sobre la importancia del papel de la reflexión en la práctica profesional.

5.1 Lecciones aprendidas

Así como con otros materiales de informática que he desarrollado, aprendí un número de lecciones de este proyecto[39].

La primera, refuerza lecciones que ya había aprendido. Se relaciona con el papel central que los estudiantes (y los colegas) juegan en el desarrollo de material de aprendizaje asistido por computadoras. Este sitio web no podría haber sido desarrollado tan fácil o tan exitosamente sin la cooperación activa y entusiasta de los estudiantes de derecho y de medios de comunicación. Sin perjuicio de su reticencia y falta de confianza inicial, particularmente al enfrentar las cámaras, casi todos los estudiantes (y el personal) que participaron se lanzaron al proyecto con gusto. Hasta el equipo que resultó sin éxito en la competencia interna ayudó a entrenar al equipo ganador en la preparación para la competencia internacional, al producir retroalimentación constructiva y dar apoyo. Este equipo (y un integrante del equipo de la *City University* de 2001) también entrenó muy generosamente al equipo que representó a la Universidad en la competencia internacional de 2002.

5.2 Si fuera a involucrarme en un proyecto de esta naturaleza otra vez...

Si fuera a emprender un proyecto de esta naturaleza (y felizmente lo haría), dedicaría más tiempo a enseñar a estudiantes (y a colegas) como dar retroalimentación (*feedback*) constructiva. Les presentaría varios modelos de retroalimentación y les explicaría porqué el modelo de entrenamiento que prefiero usar es efectivo. También les daría a los estudiantes amplia oportunidad de dar retroalimentación (*feedback*) a sus pares y de discutirla.

[39] Estos han sido descriptos en Le Brun, MJ; Ryan, T; Weyand, P y Scull, L, *Producing Multi-Media Teaching/ Learning Materials for Teaching Legal Ethics and Professional Responsilibity: And the Lesson is... Soldier On*, (2001) "Legal Education Review, 157"; Le Brun, MJ, *Enhancing Student Learning of Law by Involving Students (adn Colleagues) in Developing Multi-Media Teaching and Learning Materials*, (2000) 34 "The Law Teacher: The International Journal of Legal Education", 1, 40; Le Brun, MJ, *On Becoming a Techie: Maching Technology Work for Law*, "Syracuse Law Review", en prensa, 2002.

Entonces les daría retroalimentación sobre su retroalimentación y sobre su discusión en torno a la retroalimentación recibida. Filmaría alguna de las sesiones y transferiría al sitio los extractos más apropiados. Los videos sobre retroalimentación (*feedback*) actuales no demuestran adecuadamente el aspecto del entrenamiento que creo es central para dar una retroalimentación que sea constructiva. Esta limitación puede ser rectificada en versiones futuras del sitio web.

Vigilaría más de cerca la filmación de los videos para asegurar que las imágenes que quiero fueran realmente capturadas en el film (ej. a través de primeros planos). Para ahorrar costos y proporcionar oportunidades de aprendizaje para los estudiantes de la universidad en general, empleamos estudiantes de medios de comunicación que no tenían suficiente comprensión del proceso de entrevistas y asesoramiento legal para ser capaces de capturar en el film lo que era significativo en el proceso de entrevistado. Como resultado de ello una cantidad considerable de secuencias que pudieron ser utilizadas, se perdieron.

Si lo permitiera el presupuesto, contrataría actores experimentados para hacer las voces del vídeo y para asumir el papel de "*talking heads*" para ahorrar tiempo y mejorar la calidad.

También controlaría más de cerca la creación de alguno de los recursos basados en texto para asegurarme de que los estudiantes que asumieron la responsabilidad de desarrollar esos materiales hayan entendido exactamente de que trata y cuándo debe ser presentada la lista de material.

Trabajaría para garantizar que todos los miembros del proyecto fueran capaces de cooperar como miembros de un equipo. Hubo menos espíritu de cuerpo en este proyecto que en los que yo había administrado en el pasado. Algunos estudiantes estaban menos dispuestos que otros a lanzarse a hacer lo que debía ser hecho; uno intentaba regularmente beneficiarse injustamente de su rango.

Destacaría la importancia de trabajar con una fecha límite y aplicaría esa fecha límite estrictamente. Resultó problemático conseguir que estudiantes (y algún miembro del personal) cumplieran con esas fechas límite durante la vida del proyecto. Como resultado de ello, sería más realista respecto del tiempo en el cuál el proyecto podría ser terminado.

Por ejemplo, si fuera a experimentar retrasos en proyectos futuros, coordinaría más estrechamente con otros miembros del proyecto para asegurar que pudieran continuar participando activamente en el proyecto en el momento que se lo requiriera.

Hubiera aprendido más sobre las características 'estáticas' del sitio web antes de comenzar el proyecto seriamente. Por ejemplo, sólo cuando estábamos por completar el trabajo me di cuenta de que ciertas características del sitio no podían ser cambiadas (ej. el color de la barra de vídeo). Si hubiese sabido sobre estas características, hubiese optado por un diseño de color más complementario para algunas de las secciones del sitio web).

6. Mantenimiento del sitio web y futura evolución

"Hay un descubrimiento fortuito de la educación, la educación legal, y la tecnología de la información en las teorías de educación al enfatizar el aprendizaje centrado en el estudiante, independiente, situado, contextual, activo y reflexivo...Sería tonto ignorar C&IT[40] en la educación legal... C&IT puede, a través de nuevos modos de iluminación y exploración cuidadosa, trascender las limitaciones del texto lineal y promover la digestión lenta de cuestiones a través del tiempo. Puede proporcionar espacio para la conversación más allá de la clase"[41].

En la evaluación del sitio conducida por Lo, los estudiantes sugirieron que debe darse la opción a los estudiantes para ver los videos o en "*Windows Media Player*" o en "*Real Player*"[42]; que deben proporcionarse vínculos para descargar el "*Windows Media Player*" y el "*Real Player*"[43]; que deben incluirse botones adicionales de navegación, como el de "página anterior"[44]; y que el nuevo windows automático debe ser minimizado[45].

[40] 'C&IT'se refiere a la tecnología de la comunicación y la información.
[41] PALIWALA, citado en la nota 24,12.
[42] Wong aconsejó que, toda vez que la Universidad no tiene licencias ni fondos para tener un servidor central para Windows Media Player, no es posible implementar esta sugerencia (que de otro modo sería muy buena).
[43] Se proporcionó un vínculo en la página principal del WebCt debajo del ícono de la 'tarjeta de negocios'. También hay un vínculo a 'Real' cerca del video.
[44] Wong advirtió que si agregamos un botón con ese título, los visitantes que utilizan una resolución de 800 x 600 van a necesitar desplazarse por la página entera. En cambio, creamos un botón etiquetado "atrás", y esto no ha involucrado agrandar el tamaño de la página.
[45] Esto ha sido realizado.

Los estudiantes también sugirieron que el sitio debe incluir una sala de conversaciones (*chat room*) para permitirles interactuar con sus compañeros de clase en horario programado. En lugar de proporcionar toda la información a los estudiantes, la sala de conversación podría estimular su pensamiento crítico y el interés sobre el tópico a través de la discusión con otros. Aunque el sitio cuenta con tabla de anuncios y sala de conversación, no se creó un horario programado. Si fuera a ofrecer una materia formal de estudio relacionada con entrevistas y asesoramiento, me aseguraría de que la sala de conversación y la tabla de anuncios proporcionaran oportunidades clave de enseñanza / aprendizaje.

Además, los estudiantes informaron que cuando vieron los videos tuvieron dificultades en identificar las habilidades involucradas en entrevistar y asesorar, puesto que no se proporcionó guía alguna. Si dispusiera de más tiempo y capital respondería directamente a esta excelente sugerencia. Proporcionaría oportunidades adicionales para que los estudiantes interactúen con el medio (por ejemplo pidiendo a los estudiantes que identifiquen la habilidad exacta que es demostrada y que discutan la efectividad del desempeño). Además, mejoraría la sección sobre evaluación, agregaría un examen previo y uno posterior, y desarrollaría más las secciones de auto evaluación y evaluación de los pares.

6.1 Usando el sitio web en un curso de asesoramiento y entrevistas a clientes

Si fuera a ofrecer un curso en entrevistas a clientes en algún momento en el futuro, el sitio web será central al enfoque de enseñanza/aprendizaje adoptado en el curso. Sin embargo, no sería el único acercamiento que utilizaría. Aunque las tablas de anuncios y las salas de conversación proporcionan oportunidades para que los estudiantes y el personal académico interactúe, particularmente si las 'discusiones' están hiladas, y aunque estas herramientas pueden alentar a los estudiantes menos seguros de si mismos a involucrarse más en 'discusiones', la impresión que tengo, por lo menos hasta el momento, es que la entrega a través de la red por si misma no puede remplazar los beneficios del contacto cara a cara. Complementaría la enseñanza a través de la web con entrenamiento individualizado y grupal, de forma tal que mis estudiantes –y yo– permanezcamos motivados e interesados. Creo que la adopción de un enfoque como éste, que inte-

gra enseñanza computarizada en línea con enseñanza cara a cara, ayudará a los profesores a entender y enfrentar cualquier concepto erróneo que los estudiantes puedan tener y a ayudarlos a aprender en mayor profundidad sobre el talento artístico involucrado en asesorar y entrevistar clientes.

6.2. Usando el sitio fuera del derecho y fuera de Hong Kong

El éxito de los enfoques de enseñanza/aprendizaje basados en la informática depende, en parte, de qué piensan una institución y su cultura sobre la educación y los cambios educacionales[46]. El uso del sitio web de asesoramiento y entrevistas a clientes que he desarrollado con mis estudiantes y colegas se encuentra en la actualidad restringido a los estudiantes de derecho de la *City University* que desean participar en las competencias locales e internacionales. En el futuro, se otorgará acceso a los estudiantes matriculados en otras disciplinas de la *City University* que deseen aprender sobre algunas de las habilidades transferibles del asesoramiento legal y las entrevistas a clientes.

En abril de 2002 demostré secciones del sitio web a miembros del personal académico que participaron en la Competencia Internacional Louis M. Brown que tuvo lugar en Florida. Varios participantes se interesaron en el poder que la tecnología tiene para enseñar a entrevistar y asesorar; algunos preguntaron si era posible comprar copias del sitio en CD-ROM. Toda vez que el sitio fue desarrollado específicamente para el estudiante en Hong Kong con propósitos educacionales internos, y no para vender o distribuir el sitio completo, en la actualidad estoy investigando la forma en que Crusher Wong y yo podamos desarrollar una plantilla de forma tal que otros puedan usarla para crear su propio material de aprendizaje cultural y contextualmente específico y flexible[47]. Dada la disponibilidad de cá-

[46] "Integrar elementos de Internet o intranet a la educación del derecho es una cuestión de pensamiento estratégico sobre cambios educacionales, consideración del lugar propio de una institución en un espectro de provisión de aprendizaje, el desarrollo de estrategias de aprendizaje que integran diferentes tecnologías de enseñanza/aprendizaje, uso efectivo de recursos a través de colaboración cuando resulte apropiado..." PALIWALA, Abdul, *Integratin Internet-Based Teaching and Learning into Legal Eduacion*, 1998, en http://www.law.warwiwck.ac.uk/seminars/98-2ap.html,6.

[47] Ni Wong ni yo tenemos el tiempo o los recursos necesarios para reproducir el sitio Web/CD y distribuirlo. Si, no obstante, creamos una plantilla que pueda ser enviada vía e-mail, los problemas de distribución se reducirán. Para ser capaces de hacer esto en forma sencilla,

maras digitales y de video y la relativa facilidad con que el video puede ser realizado, editado y transferido al sitio web, estos sitios web locales confeccionados con la plantilla, con videos de producción local, pueden ser luego usados para enseñar a entrevistar y asesorar clientes a estudiantes en cualquier lugar del mundo.

6.3. Muchos caminos llevan al aprendizaje[48]

Muchos caminos llevan al aprendizaje. Distintos estudiantes aportan diferentes talentos y estilos a la universidad. Estudiantes brillantes en un seminario pueden decepcionar en un laboratorio o estudio; estudiantes ricos en experiencia práctica pueden no ser tan buenos con la teoría. Los estudiantes necesitan oportunidades para mostrar sus talentos y aprender en la manera que mejor funcione para ellos. Entonces pueden ser empujados en nuevas formas que no les llegan tan fácilmente[49].

En "Implementando los siete principios: Tecnología como influencia", Chickering and Ehrmann relatan (aunque en relación con la *World Wide Web*) cómo muchas facultades reportan que los estudiantes se sienten estimulados al saber que su trabajo finalizado será "publicado". Este fue claramente el caso con los estudiantes involucrados en desarrollar el sitio web para que los estudiantes aprendan a entrevistar y aconsejar clientes. Al ver su actuación por primera vez en la web, una joven competidora estudiante de derecho exclamó con alegría (y con una radiante sonrisa), "¡Soy una estrella!". Cuando los demás estudiantes cuyas actuaciones fueron capturadas en vídeo miraron sus desempeños en el lanzamiento del sitio web en 2001, hubo una maravillosa sensación de logro, de encanto, y de magia.

necesitamos anular el contenido de video. De aquí que aparezca más útil para nosotros el crear y enviar vía e-mail la plantilla básica al productor local que luego puede filmar y transferir al sitio videos producidos localmente (y cualquier video realizado durante la competencia internacional para lo cual se ha obtenido permiso del comité internacional) para su uso propio. Esto significa, en resumen, que, por ejemplo, Sudáfrica puede crear su propia herramienta de enseñanza –una con aspecto, percepción, sonido y cultura de entrevistar y asesorar al estilo de Sudáfrica–.

[48] Chickering and Ehrmann, citado en nota 19.

[49] Chickering and Ehrmann, citado en nota 19.

OBJETIVOS, CONTENIDOS Y MÉTODOS EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO CONSTITUCIONAL: ALGUNAS REFLEXIONES

Guillermo F. Treacy*

En momentos en que la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires se propone actualizar el plan de estudios de la carrera de Abogacía[1], puede ser oportuno formular algunas reflexiones en torno a las características de la enseñanza del Derecho Constitucional en nuestro medio. En este trabajo nos referiremos a algunos debates que ha habido entre los docentes de la materia, y que se refieren a la práctica docente en esta asignatura. Estos debates se relacionan con los objetivos de la asignatura, su contenido y la metodología para su enseñanza.

Para introducir el tema, resulta de interés acudir a una imagen que es ilustrativa de la diferentes maneras en que puede pensarse la adquisición del conocimiento, y que puede ser válida también para el conocimiento jurídico. Karl Popper ha señalado dos diferentes concepciones acerca del modo en que se obtiene el conocimiento científico: las teorías del cubo y del reflector[2].

Observa este autor que en la concepción de la ciencia como un cubo, se considera que nuestro conocimiento consta, ya sea de percepciones acumuladas, ya sea de percepciones asimiladas, que luego son ordenadas y clasificadas por algún proceso mental. En otras palabras, en los términos de esta concepción, nuestra mente sería una suerte de receptáculo en el que se van acumulando las percepciones y el conocimiento.

Para la llamada teoría del reflector, en cambio, nuestras observaciones estarían guiadas por hipótesis: no observamos todos los fenómenos, sino que las hipótesis orientan qué tipos de observaciones tenemos que hacer, hacia dónde debemos dirigir nuestra atención y en qué hemos de interesarnos.

* Profesor Adjunto regular de Derecho Constitucional. Facultad de Derecho. Universidad de Buenos Aires.

[1] Resolución N° 1570/2003 del Consejo Directivo de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, del 23 de diciembre de 2003.

[2] Popper, Karl, *El cubo y el reflector: dos teorías acerca del conocimiento*, Apéndice a la obra *Conocimiento Objetivo*, Tecnos, Madrid, 1982, pág. 307.

Aunque en principio se refieren a la adquisición del conocimiento en las ciencias naturales, estas dos concepciones -el cubo y el reflector- son ilustrativas de distintos modos en que puede entenderse la enseñanza del Derecho y resultan útiles para discutir el proceso de enseñanza en términos de objetivos. El equivalente de la teoría del cubo estaría dado por la incorporación de conocimientos acerca de normas, fallos jurisprudenciales, opiniones doctrinarias, etc, sin el previo planteo de los objetivos que se persiguen con su enseñanza.

La analogía del reflector permite contestar a esa concepción, enfatizando los objetivos (generales y específicos) que determinarán qué contenido es necesario o útil enseñar. En efecto, los objetivos que se proponen funcionarían como las hipótesis. Así como éstas sirven como guías acerca de lo que hemos de observar -pues es imposible observar todos los fenómenos-, los objetivos de enseñanza deben orientar la determinación de los contenidos y, sobre esa base, decidir cuáles con las mejores maneras de transmitir esos contenidos.

1.- La discusión en torno a los objetivos de la enseñanza del Derecho

Desde luego, los objetivos de la enseñanza del Derecho Constitucional deben enmarcarse en objetivos más amplios, relacionados con la enseñanza del Derecho y, más genéricamente, con los objetivos de la enseñanza superior.

Como punto de partida, es interesante el enfoque de Amy Gutman, quien propone como objetivo de ese ciclo enseñar a los estudiantes a comprender las exigencias morales de la vida democrática. En tal sentido, señala, "aprender a pensar cuidadosa y críticamente sobre los asuntos políticos, articular la propia visión y defenderla frente a otras personas que no la comparten es una forma de educación moral a la que los jóvenes adultos resultan más receptivos y que las universidades están preparadas para brindar"[3]. Desde esta perspectiva, el objetivo central de los estudios universitarios podría vincularse con la construcción de una de-

[3] GUTMAN, Amy, *La educación democrática. Una teoría política de la educación*, Paidós, Barcelona, 2001, pág. 215.

mocracia deliberativa, en la que priman el debate racional y el respeto hacia los participantes reales o potenciales en ese debate.

Más allá de este objetivo general, en el caso de los estudios de Derecho, cabe advertir que las universidades no sólo expiden títulos académicos, sino que el título habilita para el ejercicio profesional, de modo que existe una responsabilidad por parte de las casas de estudio en cuanto a proveer a quienes se educan en ellas de herramientas que les permitan desenvolverse adecuadamente una vez que han egresado. Tales herramientas son de dos tipos: por un lado, están los conocimientos "sustantivos", es decir, contenidos que no pueden ser desconocidos por cualquier estudiante de derecho; por otro lado, están las estrategias que deben adquirirse para abordar un problema jurídico.

Ahora bien, ¿cuáles son los fines de la enseñanza del Derecho? Charles Eisenmann planteaba que había en este campo una alternativa fundamental. Por un lado, podía sostenerse como objetivo el de formar personas aptas para el ejercicio de actividades jurídicas prácticas, y particularmente de una profesión u oficio de la práctica jurídica. Una segunda opción consiste en incorporar, además de dicho objetivo, el de formar personas capacitadas para comprender las realidades sociales que regula el derecho[4]. En otras palabras, la enseñanza del derecho puede tener un objetivo práctico solamente o bien añadir a este último fines científicos. Esta opción habrá de tener proyecciones en la organización de la enseñanza y en la elaboración del currículo de la carrera.

En la reciente propuesta de reforma al plan de estudios de la carrera de abogacía en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires se enuncian objetivos que se vinculan con ambos tipos de fines[5]. Entre otros, y en lo que aquí interesa, se pueden subrayar los objetivos de mejorar la formación profesional, mediante una efectiva articulación entre la docencia, la práctica profesional, la investigación y la extensión; potenciar la estructura de ciclos de formación de la carrera de abogacía, a

[4] Eisenmann, Charles, *El problema de la naturaleza y de los fines de la enseñanza del derecho* (1953), en Laporta, Francisco J. (ed.), "La enseñanza del derecho, Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid," 6 (2002), Universidad Autónoma de Madrid. Boletín Oficial del Estado, Madrid, 2003, pág. 57.

[5] Resolución (CD) N° 1570/2003, por la cual se solicita al Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires la modificación del Plan de Estudios de la Carrera de Abogacía, establecido por la Resolución (CS) N° 809/1985 y sus modificatorias..

efectos de alcanzar una mayor adecuación a las necesidades contemporáneas de la sociedad y de los propios alumnos, así como la articulación con los demás niveles del sistema educativo formal y con otras unidades académicas de la universidad promoviendo la formación integral e interdisciplinaria; profundizar la formación desde el punto de vista de la investigación científica en el campo del derecho; etc.. En síntesis, los diversos objetivos enunciados se relacionan con lo que Eisenmann denomina "enseñanza científica" y "enseñanza profesional" del Derecho.

En este contexto, cabe plantearse qué objetivos específicos puede perseguir la enseñanza del Derecho Constitucional dentro del plan de estudios. En primer lugar, cabe señalar que éste expresa la unidad del Derecho. Mientras las distintas ramas expresan la diversidad en el universo jurídico, el Derecho Constitucional es el presupuesto de todos los demás Derechos. Se trata, entonces, de una materia troncal, cuyo objeto de estudio es el ciudadano y sus derechos y el Estado y sus poderes y las relaciones entre ambos polos[6].

Por lo tanto, un objetivo específico de esta asignatura radica en que permite transmitir una visión unitaria del Derecho, pues todas las ramas tienen su base en disposiciones de la Constitución. Ello, sin perjuicio de que por razones pedagógicas, se reconozcan "partes" o "secciones"[7].

Por otra parte, en las discusiones sobre temas constitucionales se ponen de manifiesto problemas centrales de una sociedad democrática, como los límites en el ejercicio del poder público, los alcances de los derechos fundamentales y los posibles conflictos entre los distintos valores que recoge nuestro sistema constitucional. A menudo, tales cuestiones no encuentran una respuesta directa en las normas constitucionales, en las cuales los problemas derivados de la textura abierta del lenguaje se presentan, tal vez, con mayor intensidad que en otros textos normativos. Ello obliga a argumentaciones en las que pueden jugar otro tipo de consideraciones, no jurídicas. Entender y elaborar este tipo de razonamientos constituye un objetivo plausible a perseguir a través de la enseñanza del Derecho Constitucional.

[6] Pérez Royo, Javier, *El Derecho Constitucional en la formación del jurista*, en "Revista Española de Derecho Constitucional", Año 16, Núm. 46, enero-abril de 1996.

[7] Dalla Via, Alberto Ricardo, *Estudio Preliminar a la Constitución de la Nación Argentina. Texto de 1853/60, con las reformas de 1866, 1898, 1957 y 1994. Tratados internacionales con jerarquía constitucional*, Lexis Nexis, Abeledo Perrot, Buenos Aires, 2003, pág. 36.

Dado que existen objetivos tanto de carácter cognoscitivo (pues se procura transmitir determinada información acerca del contenido de las normas) como de carácter práctico (pues se procura el desarrollo de ciertas habilidades profesionales), los programas de enseñanza de la materia deben diseñarse de modo que permitan el logro de ambos objetivos, esto es, el aprendizaje teórico y su aplicación práctica. Por su parte, la articulación entre los contenidos y objetivos debe lograrse a través de la metodología de la enseñanza.

2.- El debate acerca de los contenidos de la asignatura

a) Observaciones generales

Al examinar los contenidos, es importante tener en cuenta una característica que tiene en común el Derecho Constitucional con cualquier otra de las disciplinas jurídicas. En efecto, el Derecho positivo es sustancialmente variable, de modo que la enseñanza de éste debería tender a permitir a los futuros profesionales manejar con cierto rigor el material jurídico relevante. Aun cuando cambiaran las normas, el abogado debe estar en condiciones de realizar su tarea, precisamente porque ha adquirido las habilidades necesarias para desarrollar su actividad, por encima de cambios legislativos y jurisprudenciales. Esta circunstancia lleva a plantearse qué contenidos deberían ser parte indispensable de un programa de Derecho Constitucional. Sin duda, los cambios formales en materia constitucional son más difíciles que en otras áreas del derecho positivo, pero aun así, se producen variaciones en las prácticas constitucionales que requieren por parte de los profesionales del Derecho la habilidad para comprenderlos y elaborar respuestas frente a los nuevos problemas que se plantean.

Por lo tanto, ha de partirse de la base de que no pueden enseñarse todos los contenidos. En cambio, debería enfatizarse el conocimiento de aquellos temas que permiten el planteo de enfoques novedosos y la adquisición de determinadas habilidades. El programa debería plantear los objetivos cognoscitivos y de habilidades que se procuran alcanzar con cada tema.

En los programas de estudio de la asignatura Elementos de Derecho Constitucional se advierten dos maneras de presentar su contenido. Una de ellas apunta a describir analíticamente las instituciones contem-

pladas en la Ley Fundamental. La otra modalidad plantea los contenidos, o parte de ellos, en términos de problemas o interrogantes.

Desde luego, la distinción de estas dos variantes "puras" se basa en una apreciación formal del modo de presentar el contenido de la asignatura, ya que aun cuando el programa contuviera una descripción analítica de contenidos, ello no obstaría a que, en la clase, se puedan presentar los temas a partir de los interrogantes que plantean y que han merecido debate doctrinario o jurisprudencial.

La presentación analítica y sistemática de los contenidos es la más tradicional y puede sostenerse que en dicha concepción del programa de enseñanza subyace la idea de la mente como un "cubo", en la metáfora de Popper. El planteo de la materia a partir de los interrogantes que suscita el funcionamiento de cada institución sin duda estimula mejor las habilidades críticas de los estudiantes, pues se trata de advertir que no existen temas cerrados, o con respuestas unívocas. Aunque existen numerosos consensos en torno a la interpretación de ciertas cláusulas constitucionales –que también pueden ser reexaminados críticamente–, también existen, en el campo de los derechos muy especialmente, controversias de difícil superación. En estos casos, rara vez las normas constitucionales proporcionen una respuesta clara, y confrontar a los estudiantes con las limitaciones de las normas siempre constituye un ejercicio estimulante para provocar el debate y la participación en la clase.

b) Los contenidos mínimos de la asignatura

En el año 1985 el Decano Normalizador de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires aprobó los contenidos mínimos de las materias que integraban la carrera de abogacía, a fin de adecuarlas al nuevo plan de estudios, que había sido aprobado, a su vez, por Resolución (CSP) N° 809/85. En esa oportunidad se establecieron lineamientos generales de contenido, que servirían de base para que los profesores titulares elaboraran los programas definitivos de las materias. En el caso de "Derecho Constitucional", los contenidos establecidos fueron los siguientes[8]:

[8] Resolución N° 18833/86 del Decano Normalizador de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, del 25 de febrero de 1986.

1.- La Constitución Nacional. Supremacía e imperatividad. Normas programáticas y operativas. Interpretación.
2.- Antecedentes históricos de la Constitución Nacional.
3.- Poder Judicial.
4.- Poder Legislativo.
5.- Poder Ejecutivo.
6.- Reforma constitucional.
7.- Distribución de competencias entre el Estado Federal y las Provincias.

Según puede advertirse, el contenido del Derecho Constitucional quedó entonces limitado a la denominada "parte orgánica" de la Constitución, juntamente con una parte histórica y algunos conceptos generales de la teoría constitucional. Los cambios se vinculaban, por un lado, con la supresión de la asignatura Derecho Constitucional Argentino y Comparado I, donde se estudiaban los conceptos de teoría constitucional, y por otra parte, con el establecimiento de Derechos Humanos y Garantías como materia en el nuevo plan de estudios.

Los contenidos mínimos señalados no han sido objeto de modificaciones luego de la reforma constitucional de 1994, la cual, como es sabido, ha operado cambios significativos en nuestra estructura institucional y en la forma en que se conciben los derechos fundamentales. Ello necesariamente debía tener su impacto en los programas de enseñanza. Desde luego, por tratarse de contenidos mínimos, nada obsta a su ampliación (como de hecho sucede en los programas vigentes), que implica una actualización a la luz de las modificaciones introducidas por la Constitución reformada.

Más allá de que puede haber consenso en cuanto a determinados contenidos que siempre deberían estar en los programas de la asignatura, se ha señalado también que éstos deberían ser objeto de una revisión cada diez años, a fin de actualizar contenidos y métodos[9].

A continuación, y sin ánimo de ser exhaustivos, proponemos una serie de cuestiones que deben ser analizadas a la hora de elaborar un programa de la asignatura.

[9] Señala Vanossi que "[u]na década es más que suficiente para volcar experiencias, rectificar o corregir errores, incluir omisiones, excluir tópicos caducos. En fin, producir un *aggiornamento* de la asignatura que resulte así más atractiva para los alumnos y más fecunda para los propios docentes". Véase VANOSSI, Jorge Reinaldo, *La enseñanza del Derecho Constitucional, Escuelas, tendencias y orientaciones,* Academia Nacional de Derecho, Buenos Aires, 1999, pág.225.

c) La enseñanza de los derechos humanos

Indudablemente, los lineamientos básicos de contenido fueron pensados en un contexto donde la materia Derechos Humanos y Garantías, incluida en el nuevo plan de estudios, absorbería los contenidos de la parte dogmática. Ello tenía sentido, en la medida en que posibilitaba un estudio conjunto de los derechos fundamentales no sólo a partir de la Constitución Nacional, sino de los instrumentos internacionales en la materia, que con la reinstauración de la democracia comenzaban a cobrar cierta gravitación en las decisiones judiciales, muy especialmente luego de la ratificación de la Convención Americana de Derechos Humanos. De este modo, se escindían los contenidos que tradicionalmente integraban el estudio de la Constitución (las partes dogmática y orgánica), para dar nacimiento a una nueva materia. Algo semejante sucedió con la asignatura Derecho Internacional Público, ya que en definitiva los instrumentos internacionales sobre derechos humanos permiten hablar de un Derecho Internacional de los Derechos Humanos, que puede ser visto como un desprendimiento de aquélla.

En ese contexto, resulta razonable el estudio de los derechos humanos y sus garantías en una única materia, que los aborde desde las perspectivas de los derechos interno e internacional, algo que se lograba a través de una asignatura diferente de Elementos de Derecho Constitucional y Derecho Internacional Público, aunque incorporando enfoques de ambas disciplinas. Desde luego, había diferencias de énfasis, teniendo en cuenta la disciplina de la cual provenían los docentes. De este modo, mientras algunas cátedras acentuaban los aspectos internacionales de la asignatura (mecanismos de protección internacional, situación de los tratados internacionales, jurisprudencia y opiniones consultivas de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, etc.), otras enfatizaban los aspectos filosóficos o históricos, o bien basaban su enfoque en la Constitución y su interpretación por los tribunales.

Ahora bien, pese a que los lineamientos generales no lo preveían, varias cátedras de Elementos de Derecho Constitucional continuaron incluyendo en sus programas la enseñanza de la parte dogmática de la Constitución.

La situación necesariamente habría de cambiar con la reforma constitucional de 1994. Por más que se postulara que lo relativo a los derechos humanos –provengan de la Constitución o de instrumentos internacionales– debía ser dejado a la asignatura Derechos Humanos y Ga-

rantías, lo cierto es que la inclusión de declaraciones y tratados internacionales correspondientes a esta materia en el artículo 75 inciso 22 de la Ley Fundamental obliga a realizar su estudio en la asignatura Elementos de Derecho Constitucional, en la medida en que tales instrumentos cuentan, en las condiciones de su vigencia, con jerarquía constitucional[10]. Por otra parte, la cada vez más vigorosa recepción por parte de la Corte Suprema de Justicia de la Nación de los criterios sentados por los organismos internacionales de interpretación y aplicación de estos tratados de derechos humanos obliga al conocimiento de la jurisprudencia internacional, como directamente operativa en el derecho interno[11].

d) La enseñanza del Derecho Público Provincial

Esta asignatura está ausente del plan de estudios vigente en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Algunos docentes han postulado su inclusión como una nueva asignatura o incluyendo referencias a esta rama del Derecho Constitucional en los programas respectivos[12]. El derecho público provincial ha sido en buena medida un "laboratorio" en el que se han ensayado instituciones que luego fueron

[10] Bidart Campos sostiene que los Derechos Humanos han de ser objeto de un doble estudio, en dos asignaturas: Derecho Constitucional y Derechos Humanos y Garantías. Observa que en Derecho Constitucional "los derechos humanos se estudian desde su positivación normativa y fáctica (o sociológica) que logran o no, en un derecho constitucional determinado, que es el del estado al que ese derecho constitucional pertenece". En cuanto a los Derechos Humanos como asignatura autónoma, menciona entre sus contenidos los fundamentos de los derechos desde el punto de vista iusfilosófico, desde su desarrollo histórico, más los condicionamientos sociopolíticos, económicos, culturales, etc. que favorecen o perjudican su vigencia; asimismo, tal asignatura debe incluir un enfoque jurídico de derecho constitucional general e inclusive de derecho constitucional comparado, más el propio del derecho internacional de los derechos humanos (véase entrevista publicada en "Lecciones y Ensayos" N° 75, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales (UBA), Departamento de Publicaciones, Buenos Aires, La Ley, 2000, pág. 224)

[11] En "Giroldi, Horacio David y otro s/recurso de casación", del 7/04/95, la Corte Suprema de Justicia de la Nación estableció que la jerarquía constitucional atribuida a la Convención Americana de Derechos Humanos obliga a los tribunales locales a considerar su efectiva aplicación jurisprudencial por los tribunales internacionales competentes para su interpretación y aplicación, de modo que la jurisprudencia de la Corte Interamericana debe ser tomada como guía para la interpretación de los preceptos convencionales.

[12] Véase en tal sentido las manifestaciones efectuadas por los doctores Daniel Sabsay y Alberto Dalla Via en el marco del Primer Seminario Internacional sobre Enseñanza del Derecho Constitucional, realizado en la sede de la Universidad de Belgrano, los días 29 y 30 de octubre de 1998 (síntesis publicada en el "Boletín Informativo de la Asociación Argentina de Derecho Constitucional" de enero de 1999 (Año XV N° 153). En el mismo sentido la participación de los doctores Dalla Via y Hirschmann en oportunidad de discutirse los contenidos mínimos de la asignatura en la audiencia pública convocada al efecto por el Departamento de Derecho Público I el 7 de junio de 2003.

incorporadas a nivel nacional. Además, varias constituciones locales presentan declaraciones de derechos mucho más extensas que las que contenía la Constitución Nacional de 1853/60[13].

La situación resulta objetable, dado que el desarrollo que ha adquirido esta rama justifica su enseñanza, como parte de los contenidos que un egresado de la carrera debería manejar. En efecto, con el nuevo status de la Ciudad de Buenos Aires como entidad autónoma dentro de nuestro Estado federal, y dotada de una Constitución, sería conveniente incluirla de algún modo en la enseñanza[14]. Es dable suponer que buena parte de los futuros egresados ejercerán la profesión en la Ciudad de Buenos Aires o en la provincia de Buenos Aires, de modo que alguna referencia a tales contenidos sería deseable.

e) El derecho comparado

El plan de estudios previo al vigente contemplaba la enseñanza de la asignatura Derecho Constitucional Argentino y Comparado (Primera Parte), donde se enseñaban conceptos de teoría constitucional y se realizaba el estudio de diversos regímenes constitucionales extranjeros.

Más allá de lo que dicha asignatura pudiera tener como contenido informativo, su supresión ha implicado un menor contacto de los alumnos con los problemas jurídico constitucionales, ya que la carga horaria en asignaturas de derecho público termina siendo inferior[15]. Desde luego, no se trata de abogar por la reimplantación de aquella materia, sino de analizar en qué medida el estudio de instituciones extranjeras puede proporcionar a los estudiantes un mejor conocimiento de las propias.

Tal vez podría considerarse el estudio de ciertos temas (v.gr. las formas de gobierno, las formas de Estado, los diferentes sistemas de control

[13] Desde luego, esto es solo un argumento que justifica el estudio de tales constituciones, y no un elogio hacia las mismas. Es sabido que no es suficiente con consagrar derechos en las normas fundamentales, sino examinar su vigencia real.

[14] Ello podría lograrse también requiriendo a los estudiantes, a través de trabajos prácticos, que comparen el tratamiento que se da en una constitución provincial a cada una de las instituciones equivalentes de la Constitución Nacional (v.gr., reforma constitucional, delegación legislativa, decretos de necesidad y urgencia, etc.).

[15] Existe un amplio consenso entre los profesores de la asignatura, en torno a la necesidad de incrementar la carga horaria que el plan de estudios dedica al Derecho Constitucional (véase opiniones expresadas por los doctores Alice, Dalla Via, Vítolo, etc. en las audiencias públicas organizadas por el Departamento de Derecho Público I los días 7 y 19 de junio de 2003).

de constitucionalidad, ciertos derechos y garantías) tomando en cuenta la manera en que son tratados y practicados en otros países. Ello puede favorecer una perspectiva más amplia, teniendo en cuenta que, más allá de los particularismos, hay ciertos problemas que son comunes a todos los regímenes constitucionales. No se trataría tanto de exigir a los estudiantes la memorización de datos provenientes de otros regímenes, sino de estimular la reflexión sobre los problemas constitucionales, teniendo en cuenta los diversos enfoques que se encuentran en el derecho extranjero[16].

En general, los programas de enseñanza y examen de la asignatura Elementos de Derecho Constitucional están elaborados a partir de la Constitución argentina –algo razonable, toda vez que según la orientación elegida, puede tratarse del único curso que brinde una visión integral del Derecho Constitucional–. Por tal razón, se advierte la tendencia de los programas a limitarse a seguir los diferentes contenidos de la Constitución Nacional, con escasas referencias al Derecho Comparado[17].

f) Los aportes de otras disciplinas

Uno de los desafíos más prometedores, en orden a diversificar la formación de los estudiantes y renovar los contenidos de la asignatura, radica en examinar el Derecho Constitucional teniendo en cuenta los aportes de otras disciplinas. No sólo se trata de hacer dogmática constitucional, sino también de ver de qué modo el estudio de las instituciones constitucionales pueden enriquecerse con enfoques provenientes de la Historia, la Ciencia Política, la Sociología Política, la Filosofía del Derecho u otras.

En general, los programas de la asignatura ha reservado a la Historia un lugar, aunque reducido. Los programas de la asignatura suelen pre-

[16] Refiriéndose a los propósitos del Derecho Comparado, Konrad Zweigert señala que ofrece al estudiante de derecho una nueva dimensión, pues "puede aprender a respetar las culturas legales de otros pueblos, comprender mejor el derecho de su país, desarrollar parámetros críticos que puedan llevar a mejorarlo, y aprender cómo las normas jurídicas están condicionadas por los hechos sociales y las diferentes formas que tales normas pueden adoptar" (ZWEIGERT, Konrad y KOTZ, Hein, *An introduction to Comparative Law*, Oxford University Press, Oxford, 1998, pág.21).

[17] Esto último se advierte también en la bibliografía utilizada, generalmente de autores nacionales. Como excepción a lo señalado, cabe mencionar el programa de la cátedra del doctor Gargarella, que plantea diversos problemas y alude a discusiones que tienen lugar, por ejemplo, en Estados Unidos, en torno a cuestiones como el problema contramayoritario o diferentes posturas en materia de interpretación del derecho, así como la inclusión de diversos autores extranjeros de Derecho constitucional. Otros programas prevén aspectos de derecho comparado en temas puntuales (por ejemplo, el de la cátedra del Dr. Sabsay, en lo referente a formas de gobierno).

ver una parte de antecedentes históricos del texto constitucional y las sucesivas reformas constitucionales.

Sin embargo, existen discusiones interesantes que se han presentado en sistemas normativos extranjeros[18], que remiten a fundamentos filosóficos de las diversas instituciones y que, según creemos, no han sido debidamente aprovechados en la enseñanza de nuestra asignatura[19], tal vez por considerarlos más apropiados para un curso de Filosofía del Derecho.

Este tipo de enfoques son necesarios, ya que buena parte de los problemas constitucionales se vinculan con la existencia o no de determinados valores y requieren una argumentación que no siempre se resuelve a partir de la letra del texto constitucional. Tal es el caso de la justificación de la existencia de una constitución, del control de constitucionalidad (y el problema contramayoritario), el análisis crítico del funcionamiento del sistema presidencialista en nuestro país, los problemas vinculados con la igualdad, los relacionados con el derecho a la vida (aborto, eutanasia, etc.), o el derecho a la intimidad o las "acciones privadas" a que alude el artículo 19 CN, entre muchos otros.

Por otra parte, pueden resultar enriquecedores los aportes desde la Sociología Política o la Ciencia Política, en particular para el estudio de la parte orgánica. En tal sentido, Duverger concibe el Derecho Constitucional como el aspecto jurídico de las instituciones políticas, de modo que el Derecho y la Ciencia Política se complementan mutuamente[20].

Sin perjuicio de estos aportes, es importante señalar que un curso de Derecho constitucional no puede descuidar la dogmática constitucio-

[18] Sólo por citar un ejemplo, cabe detenerse en las argumentaciones en torno al llamado problema contramayoritario en los Estados Unidos de América que se efectúa en los trabajos de BICKEL, Alexander, *The least dangerous branch. The Supreme Court at the Bar of Politics*, New Haven, Yale University Press, 1986; John HART ELY, *Democracy and distrust. A theory of judicial review*, Cambridge (Massachusetts), Harvard University Press, 1980; entre otras. También cabe mencionar los aportes de Ronald Dworkin en cuestiones de interpretación jurídica en general y constitucional en particular: *Taking Rights Seriously*, Cambridge (Massachussets), 1978; *Freedom's Law. The moral reading of the American Constitution*, Cambridge (Massachussets), 1996.

[19] El trabajo más notable que se ha producido en nuestro medio con esa orientación, en el que se procura una fundamentación y crítica desde una perspectiva filosófica de nuestras instituciones constitucionales, es el de NINO, Carlos Santiago, *Fundamentos de Derecho Constitucional*, Astrea, Buenos Aires, 2000 (primera edición: 1992).

[20] El método empleado por este autor lo lleva a estudiar las instituciones contempladas en la constitución no sólo desde el punto de vista jurídico, sino también mediante el análisis de su funcionamiento de hecho, su importancia real y su significación en la sociedad. Véase DUVERGER, Maurice, *Instituciones políticas y Derecho Constitucional*, Ariel, Barcelona 1984, págs. 29-30.

nal. No se trata de disolver el estudio de los aspectos jurídicos en otros aspectos filosóficos, históricos o politológicos, sino de utilizar las contribuciones de estas disciplinas como un complemento que permita comprender el objeto de estudio en una perspectiva más amplia.

3.- Los métodos de enseñanza y evaluación

La metodología para la enseñanza del Derecho guarda una relación clara con los objetivos que se persiguen. En general, ha habido una tendencia a utilizar en la clase métodos menos participativos cuando se enfatizaba el objetivo de transmitir conocimientos. Bajo esta concepción, el estudiante recibía una visión pasiva del objeto de estudio, que podría compararse a la "teoría del cubo" de la que hablaba Popper. Las clases acentúan en tales casos la exposición unilateral por parte del profesor y los alumnos reciben una impresión de que los temas se encuentran "cerrados", y que cuentan con mayor consenso del que en realidad tienen.

Se ha planteado que una forma de acercar a los alumnos a una visión más real del Derecho es a través del método de casos. Aunque ha sido propiciado para todas las asignaturas de la carrera, es en la enseñanza del Derecho constitucional donde parece haber encontrado un campo de aplicación fecundo. Sin embargo, la tradición en nuestro medio ha sido la de privilegiar la doctrina como fuente del derecho, muchas veces a través de los textos de un único autor, de modo que muchas cuestiones jurídicas pueden dar la impresión de que cuentan con un consenso amplio.

Cuando se comenzó a dictar el nuevo plan de estudios, se advirtió que dicho cambio debía ir acompañado de modificaciones en la metodología de enseñanza. En tal sentido, la Resolución N° 16.041/85 estableció "orientaciones de carácter programático tendientes a lograr progresivamente, y en la medida de lo posible, la adopción de métodos alternativos de enseñanza, que impliquen la participación activa del alumno en la realización de tareas de aprendizaje diseñadas y dirigidas por los profesores" (v. primer párrafo del considerando). Con ese propósito se mencionaban diferentes técnicas de enseñanza que se esperaba que los docentes incorporaran en sus clases.

En este aspecto, y en lo referente al Derecho Constitucional, cabe referirse al método de casos y al método socrático, no siempre aplicados

adecuadamente en nuestro medio. Es del caso señalar que no son éstos los únicos métodos posibles de enseñanza, aunque, ante la declinación de las clases magistrales como técnica para transmitir conocimientos, los métodos de casos y socrático son alternativas para lograr clases más activas, en las que el conocimiento pueda inducirse en los estudiantes. Cabe aquí señalar, sin embargo, que el método socrático no es una panacea y que existen otros que pueden ser combinados para lograr una intervención más activa de los estudiantes en la clase. Se puede procurar que éstos realicen trabajos prácticos que consistan en la resolución de casos, lo cual posibilita una evaluación permanente y permite a los docentes hacer un seguimiento del modo en que va evolucionando la capacidad de análisis de los alumnos.

Por otra parte, debe advertirse que los cambios que se han propiciado en la metodología de enseñanza no han generado, en líneas generales, textos que resultaran adecuados a ellos. Por último, cabe formular algunas observaciones acerca de la evaluación, que es la forma de verificar si se han alcanzado los objetivos propuestos.

a) En torno al método de casos

En los Estados Unidos de América[21], la enseñanza del Derecho se basa en dos técnicas pedagógicas: el método de casos y el método socrático. El primero de ellos enfatiza la evolución del Derecho que ocurre en el sistema del common law y en sus instituciones jurídicas. Se procura así que los futuros abogados adquieran conciencia de la elaboración del Derecho caso por caso. Este tipo de aprendizaje es considerado un elemento relevante para la preservación de la cultura legal de ese país. Si bien los profesores enseñan la forma en que va evolucionando el Derecho, también procuran que los estudiantes conozcan cuál es la regla vigente en cada cuestión relevante, tal como ha sido establecida por los tribunales. Sin embargo, rara vez la regla es expuesta por el profesor en la clase, sino que a través de la discusión se procura que los estudiantes lleguen a inferirla a partir de la jurisprudencia que deben conocer.

[21] He seguido aquí la descripción que realiza ABERNATHY, Charles F., *Law in the United States. Cases and Materials*, International Law Institute, Washington DC, 1995, Cap.4: The American System of Legal Education, pág. 117.

De este modo, el método socrático opera como un necesario complemento del método de casos. En condiciones ideales el profesor dirige la discusión, formulando preguntas a los estudiantes, a fin de que éstos puedan comprender por sí mismos la doctrina, su fundamentación, las ambigüedades que presentan y las posibilidades de modificación. La formulación de preguntas en sí misma es una técnica que se pretende que los estudiantes manejen, pues se vincula con el tipo de trabajo que los egresados realizarán cuando ejerzan su profesión.

En nuestro país, el método de casos ha significado a veces poco más que la inclusión de la enseñanza de fallos dentro de los contenidos de la materia. En una deformación del método, se exige de los estudiantes la repetición de los hechos y principios jurídicos contenidos en el fallo, pero no se desarrollan todas las potencialidades del método. El fallo judicial pasa a ser un elemento más que termina siendo estudiado del mismo modo que un texto tradicional de doctrina.

Sin embargo, debe advertirse que la aplicación del método socrático en nuestro medio tiene sus limitaciones, al menos si se lo enfoca exclusivamente a través de casos judiciales. Hay cuestiones en el Derecho constitucional que no pueden ser abordadas a través de fallos judiciales, simplemente porque la jurisprudencia es prácticamente inexistente (v.gr. en cuestiones de derecho parlamentario; instituciones como la acefalía presidencial, etc.). Ello no sería óbice para que los temas pudieran ser tratados a través de casos hipotéticos, que generen el debate dentro de la clase.

Otro problema del método puede radicar en que, al menos aplicado en forma ortodoxa, puede generar cierta ansiedad en los estudiantes. En efecto, esta metodología supone que el profesor no proporciona respuestas oficiales, sino sólo interrogantes a fin de generar el debate en la clase. Esto puede ser visto como una desventaja, aunque las preguntas del profesor también deben orientar a los alumnos a fin de que éstos puedan advertir por sí mismos si han cometido algún error[22].

[22] Gordillo señala que "si los alumnos no tienen, luego de la discusión grupal y colectiva, alguna idea de qué es lo que el profesor piensa al respecto [acerca del tema debatido], puede subir el nivel de ansiedad a niveles que sean dañinos", y sugiere algunas técnicas para evitar esa situación (véase GORDILLO, Agustín, *El método en derecho*, Civitas, Madrid, 1988, págs. 211/212).

Otra dificultad del método socrático, al menos si se lo emplea en los primeros cursos, radica en que exige por parte de los estudiantes un nivel de preparación mayor que la simple lectura y comprensión del texto. Se trata de que los estudiantes superen el plano de conocimiento, para hallarse en un nivel de discusión. En otras palabras, supone que éstos han comprendido acabadamente el texto de que se trata (lo cual no es una cuestión menor, dado que la comprensión de textos es una dificultad que experimentan no pocos estudiantes). De este modo, se encuentran en condiciones de participar en un debate que les permita advertir el tipo de argumentos empleados por los tribunales, las razones –ya se encuentren expuestas de manera clara en el fallo o sean meramente subyacentes–, alternativas de solución posibles, ventajas y desventajas de la solución adoptada, etc.. Desde luego, la utilización de este método exige también una preparación mayor (en tiempo y en intensidad) por parte del profesor.

Desde otra perspectiva, el debate tiene la ventaja de que enseña a (o provoca en los estudiantes la necesidad de) producir argumentos. En el diálogo socrático, los estudiantes deben defender una posición y exponerla de manera convincente frente a sus compañeros y ante el profesor, quien podrá, a su vez, contra-argumentar a fin de poner de relieve debilidades en el razonamiento. Sin duda, desde esta perspectiva, el método, debidamente aplicado, contribuye en buena medida a desarrollar habilidades críticas, enseñando a formular preguntas relevantes y a advertir las deficiencias de argumentación en las decisiones judiciales. En este sentido, el método socrático puede contribuir a fortalecer el debate, la expresión de las ideas, y la habilidad de exponer y defender con claridad un punto de vista. En definitiva, esto se vincula con cualidades que Amy Gutman señala como inherentes a la ciudadanía democrática y con los objetivos que puede cumplir la educación superior en una sociedad democrática.

Tal vez sea necesario advertir que la utilización del método de casos en combinación con el método socrático es una técnica de enseñanza invalorable, aunque debería ser dosificada con otras técnicas –tal vez menos agresivas– que permitan estimular el aprendizaje y permitir adquirir las habilidades de argumentación que son exigibles en los profesionales del derecho.

b) Los libros de texto

En estas reflexiones acerca de las técnicas de enseñanza, cabe hacer una breve consideración acerca de los libros de texto existentes en la materia. El tema merece un estudio más amplio, ya que existen diferencias de enfoque –en especial si se toman en cuenta temas particulares (poder constituyente, potestades reglamentarias del Poder Ejecutivo, etc.) cuyo análisis justificaría un estudio independiente.

En primer lugar, se advierte que en líneas generales no se han elaborado textos de enseñanza del Derecho Constitucional que guarden correlación con el objetivo de promover clases activas, con la participación de los estudiantes.

En un primer intento de clasificación podrían distinguirse los siguientes grupos: a) textos orientados a realizar una exposición sistemática de la materia, explicando los preceptos constitucionales y los principios jurisprudenciales elaborados en torno de ellos; b) textos basados en fallos judiciales (generalmente de la Corte Suprema de Justicia de la Nación, aunque no exclusivamente), agrupados según la materia tratada, con notas, comentarios y preguntas que tienden a estimular la lectura activa. Este tipo de textos está concebido para ser utilizados en la clase con el método socrático; c) textos que enfatizan las cuestiones filosóficas que subyacen en el Derecho Constitucional; d) textos de jurisprudencia anotada, agrupada por temas, aunque no necesariamente cubren la totalidad de los temas de la materia; y e) constituciones comentadas, donde la exposición de los temas sigue el orden de los artículos.

Los textos del primer grupo son los elaborados por los autores "clásicos" de Derecho Constitucional. Ellos satisfacen las necesidades no sólo de los estudiantes, sino de los abogados en ejercicio, que precisan una obra de referencia que les permita conocer con certeza los principios constitucionales sobre determinado tema. Huelga aclarar que en ocasiones sólo se trata de la forma en que ese autor interpreta tales principios a partir de su propia lectura de la norma constitucional y la jurisprudencia relevante. Puede, incluso, tratarse de cuestiones sobre las cuales no existe consenso doctrinario. Estas obras suelen ser citadas por los letrados en sus escritos y por los jueces en sus sentencias, muchas veces de manera

acrítica, confiando más en el prestigio del autor de que se trate que en el valor intrínseco de las opiniones que emite.

El segundo grupo es menos nutrido. Abarca textos que han sido concebidos al estilo norteamericano, para su utilización en cursos con el método de casos y/o el socrático. En estos casos, existe una recopilación de fallos presentados con un orden sistemático y con comentarios breves y preguntas a continuación de cada fallo, que tienden a estimular la reflexión de los alumnos[23].

En el otro grupo, aunque tal vez sea exagerado considerarlo tal, se encuentran los textos que proponen una reflexión crítica de los temas fundamentales de la materia, desde una perspectiva filosófica. Se exponen así los fundamentos de las instituciones, los valores que subyacen en ellas y se discute la reformulación de nuestras prácticas institucionales a la luz de los requerimientos de una democracia deliberativa[24].

Un fenómeno editorial reciente consiste en la preparación de textos que contienen fallos de la materia, con comentarios (al estilo de las "notas a fallo" que aparecen en las revistas jurídicas especializadas) de profesores de una determinada cátedra[25]. El nivel de las contribuciones puede ser dispar, aunque evidentemente refleja la tendencia de utilizar fallos en la enseñanza del derecho, aunque no necesariamente importan la adopción del método socrático. Por otra parte, tampoco están concebidos como autosuficientes: generalmente resulta necesario acudir a algún texto general de la materia, para proporcionar a los estudiantes cierto orden para adquirir los conceptos.

Por último, cabe mencionar en forma diferenciada los textos que, aunque realizan una exposición sistemática de la materia, lo hacen si-

[23] Especialmente concebidos para la utilización de este método en Derecho Constitucional son los textos de MILLER, Jonathan - GELLI, María Angélica - CAYUSO, Susana, *Constitución y poder político*, 2 vol., Astrea, Buenos Aires, 1987 y, de los mismos autores, *Constitución y Derechos Humanos*, 2 vol., Astrea, Buenos Aires, 1991. Ambas obras constituyen un esfuerzo consciente de escribir un texto de la materia al estilo norteamericano (véase MILLER, Jonathan, *El método de casos y la educación legal en la Argentina*, en "Lecciones y Ensayos" N° 48, Astrea, Buenos Aires, pág. 348).

[24] En tal sentido, el texto de NINO, Carlos Santiago, *Fundamentos de Derecho Constitucional. Análisis filosófico, jurídico y politológico de la Constitución Nacional*, Astrea, Buenos Aires, 2000 (primera edición 1992).

[25] La editorial La Ley ha sacado a la luz una serie denominada "Colección de análisis jurisprudencial". Cada volumen contiene fallos relacionados con una determinada asignatura, elegidos por el titular de la cátedra respectiva.

guiendo como método el articulado de la Constitución. Son las constituciones comentadas, de las que existen buenos ejemplos recientes[26]. El método de exposición que siguen puede presentar la dificultad de que el orden de los artículos no es necesariamente el mejor orden para exponer los contenidos, de modo que, por seguir aquél, puede ser necesario fragmentar la exposición de un tema que tiene unidad[27]

Desde luego, la elección de uno u otro tipo de textos importará también una opción metodológica o, al menos, de énfasis, en el enfoque del curso. En general, los textos del primer grupo pueden ser relacionados con el tradicional sistema de enseñanza, que, en algunos casos, se asemejaba más a la "teoría del cubo" a la que nos referimos antes. Desde luego, no es malo que tales textos existan, pero la utilización de un único texto (el "libro de la cátedra"), sobre todo en los primeros cursos de Derecho Constitucional, puede llevar a la creencia de que existen verdades absolutas que no merecen mayor discusión[28]. Ello puede llevar a los estudiantes a una visión errónea, ya que a menudo las normas constitucionales admiten más de una solución compatible con ellas. Por lo tanto, es necesario, más allá del libro de texto empleado, enfatizar como objetivo el desarrollo de habilidades de argumentación y crítica.

c) Los exámenes

Un último aspecto es el vinculado a la manera en que se evalúa a los estudiantes. A menudo los exámenes orales consisten más en una verificación acerca de la aprehensión de determinados contenidos (en casos extremos, se exige que los estudiantes sean capaces de repetir de memo-

[26] Entre otras obras que utilizan esta metodología de exposición, cabe mencionar las de GELLI, María Angélica, *Constitución de la Nación Argentina. Comentada y concordada*, La Ley, Buenos Aires, 2001 (1ª edición); QUIROGA LAVIÉ, Humberto, *Constitución de la Nación Argentina Comentada*, Zavalía, Buenos Aires, 1997. Asimismo, EKMEKDJIAN, Miguel Ángel, *Tratado de Derecho Constitucional: Constitución de la Nación Argentina, comentada y anotada con legislación, jurisprudencia y doctrina*, Depalma, Buenos Aires, 1993, 5 volúmenes.

[27] Por ejemplo, el estado de sitio aparece en el artículo 23, pero también es mencionado en el artículo 43 último párrafo in fine y en el 99 inciso 16. Desde luego, ninguna dificultad es insalvable, y el tema siempre puede exponerse en un único lugar, efectuando remisiones en los demás artículos.

[28] Un buen ejemplo de ello lo proporciona la cuestión relativa a la existencia (o no) de "contenidos pétreos" en nuestra Constitución, donde según el texto utilizado, se omite toda referencia a la posición de autores que consideran que tales contenidos no existen, al menos desde el punto de vista jurídico.

ria algún artículo de la Constitución Nacional) y menos a una comprobación de la capacidad de razonamiento adquirida. Por otra parte, el debate a lo largo de las distintas clases es una manera de entrenar a los estudiantes en la adquisición de habilidades para la argumentación jurídica en un contexto en el cual resulta necesario estar en condiciones de formular razonamientos alternativos, responder objeciones, etc. en un breve lapso, como parte de la dinámica del diálogo.

La instancia del examen escrito, en cambio, permite evaluar la adquisición de otras habilidades. Por un lado, porque, al menos en nuestro país, el procedimiento escrito tiene predominio sobre el oral. Por consiguiente, la capacidad de comunicar efectivamente y desarrollar una argumentación jurídica de manera ordenada constituye una cualidad necesaria en los abogados. No se trata de transcribir párrafos de obras de doctrina, sino de elaborar un razonamiento propio, a partir de ciertos principios jurisprudenciales o doctrinales que se extraen de los casos o de los autores leídos.

Aquí también se advierte la diferencia entre el cubo y el reflector. En un caso, se evaluará, simplemente, la adquisición de conocimientos sobre determinados puntos de la materia. Quien sea capaz de evocar los conceptos pertinentes, ya sea en forma oral u escrita, habrá satisfecho los objetivos de enseñanza.

Sin embargo, si se establece como objetivo de enseñanza el desarrollo de habilidades de razonamiento, el examen debería consistir en el planteo de un caso hipotético, que permita evaluar en qué medida se ha alcanzado tal finalidad. No se trata ya de la repetición de conceptos, sino de la utilización de ellos en una situación diferente –aunque semejante– a los casos discutidos en clase.

4.- Consideración final

En el debate acerca de la enseñanza del Derecho Constitucional, resulta necesario identificar los objetivos que se procuran conseguir. En tal sentido, puede hablarse de un objetivo general, que se predica de los estudios universitarios en cualquier orientación, en torno a la capacidad de pensar críticamente acerca de la realidad y estar en condiciones de presentar un punto de vista y fundamentarlo frente a otras personas. Esta capacidad es una condición necesaria para ejercer los dere-

chos inherentes a la ciudadanía democrática, que exige la capacidad de expresar con claridad las propias ideas y estar en condiciones de defenderlas en un debate racional.

No es ajeno a esto el Derecho Constitucional. En efecto, en las argumentaciones constitucionales se presentan con mayor crudeza debates acerca de valores fundamentales en nuestra sociedad, en los cuales es preciso "desentrañar" el sentido de las normas aplicables, de algún modo que resulte aceptable por los miembros de la comunidad y compatible con los otros valores receptados en el texto de la Ley Fundamental[29]. Esta concepción del Derecho Constitucional como argumentación se encuentra bien reflejada en una sentencia del Tribunal Constitucional alemán. Dicho tribunal sostuvo que "la interpretación, en particular del derecho constitucional, ... [tiene] el carácter de un discurso, en el que se hacen valer argumentos a los que se contraponen otros argumentos, debiendo darse predominio a los mejores argumentos"[30].

El profesional del Derecho se encuentra especialmente entrenado para elaborar razonamientos en torno a la aplicación de normas jurídicas. Esto es válido no sólo en relación con los actores del proceso judicial (los abogados cuando demandan o contestan demanda, los jueces cuando dictan sentencia), sino también quienes actúan en la Administración Pública (v. gr., haciendo dictámenes) o quienes desarrollan una investigación jurídica. Todos ellos están obligados a argumentar en sus respectivas actividades, esto es, a tomar una posición y fundamentarla en normas jurídicas.

Por consiguiente, la adquisición de habilidades de argumentación debe constituir un objetivo esencial de la enseñanza de cualquier rama del Derecho. Desde luego, en el Derecho Constitucional las argumentaciones versarán sobre problemas vinculados con los derechos fundamentales y la organización de los poderes del Estado, pero en definitiva, la enseñanza de la materia puede ser concebida a partir de problemas a los

[29] Es evidente que en las discusiones acerca del aborto, la eutanasia o ciertos aspectos de la intimidad, se vinculan con determinadas concepciones metajurídicas, como lo es el principio de autonomía y dignidad de las personas. Las normas constitucionales no proporcionan una respuesta unívoca a este tipo de problemas, de modo que es preciso argumentar a partir de las normas constitucionales cuál es la posición que resulta normativamente aceptable para la sociedad.

[30] BVerfGE 82, 30 (p. 38 y ss.), citado en ALEXY, Robert, *Teoría del Discurso y Derechos Humanos*, Universidad Externado de Colombia, Bogotá, 1995, pág. 35.

que procuran dar respuesta las normas constitucionales o que deben ser encauzados en ellas.

En síntesis, puede sostenerse que la enseñanza del Derecho Constitucional puede articular dos objetivos. Por un lado, existe un objetivo cognoscitivo: los estudiantes deben manejar determinada información relacionada con la materia. Por otro lado, existe un objetivo de carácter práctico, que consiste en que los futuros egresados adquieran habilidades de argumentar jurídicamente un problema constitucional.

Si se aceptan esos objetivos como plausibles, el siguiente problema es determinar qué contenidos han de ser incluidos necesariamente en un programa de la asignatura. Aquí, tal como lo señalamos antes, no debe olvidarse que, en la medida en que el título expedido por la Universidad conlleva la habilitación profesional, parece necesario que ésta asegure que los futuros egresados manejan un nivel mínimo de información acerca de la materia. No se trata, sin embargo, de escoger temas sólo porque luego van a ser "útiles" en el ejercicio profesional, sino teniendo en cuenta la potencialidad de éstos para desarrollar habilidades de crítica y argumentación. En definitiva, es bien sabido que las normas pueden ser modificadas o derogadas y la jurisprudencia puede cambiar, pero el profesional del Derecho debe estar capacitado para operar con ese material jurídico, aun cuando no lo haya estudiado en las aulas universitarias.

Por lo tanto, es importante que la metodología de enseñanza articule los objetivos con los contenidos de la materia. La combinación del método de casos y el método socrático es una manera –no la única– para estimular la adquisición de habilidades críticas.

Volviendo a la imagen de Popper, los objetivos de enseñanza pueden concebirse como las hipótesis en la investigación científica. No debe, ni tampoco es posible, enseñar todo, del mismo modo que no dirigimos nuestra atención a todos los fenómenos de la naturaleza. Los objetivos son los que darán sentido a los contenidos que se estime necesario enseñar.

Señalado ello, es oportuno advertir que no postulamos aquí una enseñanza meramente técnica, en la que están ausentes los valores morales. Sin duda el Derecho es argumentación, pero toda argumentación incorpora valoraciones de manera explícita o implícita. En tal sentido, nuestro Derecho Constitucional positivo incorpora valores como la democra-

cia, el pluralismo, los límites al poder, el respeto por los derechos fundamentales de las personas, etc., de modo que en las argumentaciones de índole constitucional aparecen consideraciones de este tipo. Por lo tanto, la enseñanza del Derecho Constitucional no sólo es valiosa por transmitir determinados conocimientos o habilidades profesionales, sino porque proporciona criterios para reconocer nuestras deficiencias como sociedad y nos proporciona las herramientas para transformarla.

Estudios e investigación

ORDEN SOCIAL Y SOCIALIZACIÓN EN LA CARRERA DE ABOGACÍA DE LA UNC: LA PERSPECTIVA DE LOS ALUMNOS*§

Ana María Brígido y **Carlos Lista****

Resumen

Este trabajo tiene por objeto describir las principales características del orden social de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Córdoba, tal como éste es percibido por los estudiantes de los últimos años de la carrera de abogacía. Nuestro enfoque se basa en dos perspectivas teóricas de la sociología de la educación contemporánea: a) la teoría de Bernstein sobre el 'discurso pedagógico' y, obviamente, las ideas de Durkheim en las que ésta se inspira; y b) la perspectiva de Bourdieu sobre la reproducción cultural en las instituciones educativas. La hipótesis subyacente es que, si bien la formación técnica (parte del 'orden instrumental') que reciben los alumnos para su desempeño profesional presenta puntos débiles en algunos aspectos, el paso por las aulas deja en ellos huellas profundas que definen de manera clara su identidad como futuros abogados. Esto es así porque el 'orden expresivo' propio de la carrera es muy fuerte, y su acción notablemente eficaz. Los datos provienen del trabajo de campo correspondiente a una investigación de mayor alcance sobre la enseñanza del derecho. La metodología empleada es cualitativa. Las opiniones de los alumnos sobre diferentes aspectos de la carrera permiten admitir la verosimilitud de la hipótesis.

* Esta ponencia es resultado de un proyecto de investigación en desarrollo que cuenta con el apoyo financiero de subsidios de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNC y de CONICET. Alejandra Romero, ayudante alumna de la cátedra de sociología de la educación colaboró en la transcripción de las opiniones de los estudiantes que forman parte de la ponencia.

§ Este trabajo fue presentado como ponencia en el IV Congreso nacional de Sociología Jurídica: "Impacto del Derecho en la sociedad: de la investigación a la acción", Tucumán, 2003.

** Profesora Titular Plenaria de Sociología General y Sociología de la Educación de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC.

** Profesor Titular de Sociología Jurídica, Cátedra B, de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, UNC.

1. Conceptos centrales de la propuesta teórica

Todo proceso de enseñanza, para que sea efectivo, debe desarrollarse en un contexto de orden y estabilidad, decía Durkheim (1992) a comienzos del siglo pasado, en sus conocidas lecciones sobre el desarrollo de la educación en Francia. En consecuencia, el problema del orden social en una institución educativa adquiere una relevancia particular; descubrir las reglas que regulan ese orden constituye un tema central en la investigación educativa.

Cuando nos referimos al tema del orden con relación a la educación estamos pensando en dos aspectos centrales de la agencia educativa: el proceso de instrucción en sí mismo y las relaciones sociales en el marco de las cuales se desarrolla ese proceso. Ambos aspectos son inseparables, constituyen un todo que, desde la perspectiva sociológica, denominamos 'orden social' y se hace visible en la 'cultura institucional', es decir, en aquellos rasgos que definen a una institución y permiten diferenciarla de otras del mismo tipo.

Desde un punto de vista estrictamente analítico, podemos distinguir dos dimensiones del orden social y, por ende, de la cultura institucional. Siguiendo a Durkheim, Bernstein (1977) identificó a estas dimensiones con dos complejos de conducta relacionados orgánicamente que la escuela transmite al alumno: el *orden expresivo* y el *orden instrumental*. Ambos configuran el orden social de la institución.

Derivado del concepto de *orden moral* acuñado por Durkheim, el *orden expresivo* es la base fundamental de la integración social dentro de la institución educativa. Este orden promueve valores compartidos, y al hacerlo, se constituye en el principal mecanismo de consenso social, lo cual permite a la institución convertirse en una colectividad moral genuina[1]. El *orden expresivo* designa, en definitiva, el cuerpo de ideas, conductas y comportamientos compartidos por todos, independientemente de las características de los individuos que participan en la institución.

[1] Recordemos que cuando Durkheim habla de moral, se refiere a la moral laica, a principios reguladores de la conducta puramente racionales, al margen de cualquier creencia religiosa. Son "las reglas de acción que predeterminan la conducta. Expresan cómo debe actuarse en casos determinados; y actuar bien, es obedecer bien" (DURKHEIM, 1991: 31).

El *orden instrumental* es el cuerpo de hechos, procedimientos, prácticas y juicios necesarios para adquirir destrezas específicas que, generalmente, se pueden medir por métodos objetivos. A diferencia del *orden expresivo*, que es fuente de integración y cohesión, el *orden instrumental* divide a los alumnos de acuerdo a sus diferencias de edad, sexo, status social, rendimiento académico, etc. De esta manera, el *orden instrumental* fabrica jerarquías que, según Bernstein, también afectan al cuerpo docente. Cuanto más domina el orden instrumental, más favorable es la cultura de la institución a los exámenes y más dividida su organización social. Los contenidos de la enseñanza se convierten, prácticamente, en lo único que interesa transmitir en la institución.

En sus trabajos posteriores, cuando desarrolla sus propuestas sobre el sistema educativo, Bernstein asocia el *orden expresivo* al *discurso regulativo* y el *orden instrumental* al *discurso instruccional;* estos discursos configuran el *discurso pedagógico*. Como afirmábamos en un trabajo anterior (Lista y Brígido, 2002), el discurso pedagógico, más que un discurso, es un principio por el cual otros discursos son apropiados y colocados en una relación especial entre sí, con el objeto de su transmisión y adquisición selectivas. Este principio da lugar a una comunicación especializada mediante la cual se transmiten selectivamente contenidos tanto de carácter expresivo como instrumental. El discurso pedagógico es, en definitiva, una *regla recontextualizadora* que conduce a la inmersión de un discurso en otro para crear un texto, para crear *un* discurso. Esta regla fija los límites exteriores e interiores del discurso legítimo; crea las comunicaciones especializadas mediante las cuales se seleccionan y construyen los temas pedagógicos. El discurso pedagógico se presenta así como una regla que engloba y combina dos discursos, uno de orden moral que consiste en la transmisión de actitudes y valores (*discurso regulativo*) y otro de orden técnico (*discurso instruccional*) que crea habilidades especializadas y las relaciones entre ellas. El primero es el discurso dominante. El segundo se encuentra inmerso en el primero y está subordinado a él. Mientras el *discurso instruccional* crea competencias, destrezas, habilidades, etc., orientadas a mejorar el desempeño del sujeto en campos de actividad específicos, el *discurso regulativo* crea orden, relaciones e identidad; sus reglas establecen e inculcan algún tipo de control y de disciplina. Cada uno de estos discur-

sos cumple, además, otras funciones. Así, el *discurso regulativo* tiene por función: a) crear los criterios que dan lugar al carácter, las maneras de actuar, las posturas del sujeto; indica al estudiante la conducta apropiada y legítima, el *texto* adecuado, en un determinado *contexto*; y b) regular la selección del *discurso instruccional*, y la secuencia, los criterios y el ritmo en que éste será transmitido; provee las reglas internas de este discurso. Al *discurso instruccional*, en cambio, le compete la transmisión de conocimientos (el derecho y la doctrina jurídica, por ejemplo), y el desarrollo de una serie de habilidades especializadas que se consideran imprescindibles para el desempeño profesional (del abogado, en este caso). De esta manera, a medida que adquiere conocimientos y competencias, el estudiante, por su simple participación en la multiplicidad de procesos de interacción que tienen lugar en la institución educativa (con los docentes, con sus pares, con el personal de apoyo administrativo, etc.), incorpora reglas de conducta que determinarán, en gran parte, su manera de 'ser' y 'comportarse' como abogado, es decir, su 'identidad' profesional.

En términos de Bernstein, el orden social de la institución educativa se condensa en un *código* del conocimiento educativo, que se define como un principio que regula el currículo, la pedagogía y la evaluación. Dicho en otros términos, el *código* regula qué se transmite (lo que se considera conocimiento válido o legítimo en la institución educativa), cómo se transmite (la forma legítima de comunicación de ese conocimiento y la forma legítima de relación entre el que enseña y el que aprende) y qué se evalúa (cuál es el conocimiento del que debe dar cuenta el alumno para avanzar en la carrera). Existen dos tipos polares de código, el de colección y el integrado. Estos tipos difieren en dos aspectos fundamentales: a) en la estructura de autoridad que generan y las relaciones de poder que se dan entre los protagonistas del sistema educativo; y b) en la forma que adquieren el currículo, la pedagogía y la evaluación. Difieren, en definitiva, en el tipo de orden social que generan. El alumno es socializado en ese orden; este proceso de socialización tiene consecuencias a nivel de la conciencia del sujeto, crea, en términos de Bernstein, un tipo de identidad particular[2].

[2] El trabajo de LISTA y BRÍGIDO (2002) aborda esta temática.

Desde una perspectiva diferente y con otros objetivos, también Bourdieu analiza el proceso de socialización en las instituciones educativas. A los fines de nuestro trabajo, su enfoque resulta complementario del de Bernstein, y nos ayuda a comprender mejor por qué dichas instituciones cumplen de manera tan efectiva su función de transmisión del orden social.

En su trabajo sobre el sistema educativo, Bourdieu (1987) se propone develar los mecanismos que hacen posible la reproducción de la cultura. Dos son los conceptos centrales que juegan en torno a esos mecanismos: el de violencia simbólica y el de autonomía relativa del sistema de enseñanza.

La idea de violencia simbólica surge de la concepción weberiana sobre la educación formal. Para Weber[3], las instituciones educativas constituyen un tipo de asociación similar a la iglesia, con la diferencia de que ésta distribuye bienes de salvación, mientras que aquéllas distribuyen bienes culturales. La dimensión clave en esta distribución es la relación pedagógica que, desde el punto de vista de Weber (1981), es una relación de dominación. Recordemos que, en términos weberianos, la dominación designa la posibilidad que tiene un actor social de obtener obediencia a mandatos específicos. Quien ejerce la dominación en el sistema educativo es el docente, en virtud de su carácter de mandatario de la institución. Se trata del ejercicio de un poder de 'violencia simbólica' por parte del docente, que consiste en imponer significados, e imponerlos como legítimos, disimulando las relaciones de fuerza en que se funda ese poder de imposición (Bourdieu, 1981). El docente es investido por la institución de una 'autoridad pedagógica' que hace efectiva la 'acción pedagógica' y posibilita, mediante el 'trabajo pedagógico', la formación de un *habitus*[4]. El profesor, sin saberlo, es un eficaz agente de reproducción del orden social de la institución porque, además de ser el agente autorizado para la transmisión, ha sido, él mismo, objeto de una violencia simbólica similar.

[3] Max Weber no tuvo a la educación como un tema específico de estudio, pero, de manera directa o indirecta, está presente en sus trabajos, sobre todo en sus estudios sobre la sociología de la religión, en especial, en el tomo I de *Ensayos sobre sociología de la religión*.

[4] Los conceptos de 'acción pedagógica', 'autoridad pedagógica'y 'trabajo pedagógico' han sido acuñados por Boudieu sobre la base de la sociología de la educación de Durkheim, para dar cuenta del mecanismo que subyace a la transmisión y la reproducción de la cultura. Estos conceptos forman parte del sistema de proposiciones construido por Bourdieu para develar ese mecanismo. La idea de *habitus* también proviene de Durkheim, pero adquiere en Bourdieu un significado algo diferente, sobre todo en sus últimos trabajos.

La idea de autonomía relativa del sistema es tomada por Bourdieu de la sociología de Durkheim. En sus análisis sociohistóricos de la educación, éste muestra que, si bien los sistemas escolares responden a necesidades sociales y se encuentran condicionados por ellas en su funcionamiento, el accionar de los grupos que los integran genera una dinámica propia y reglas de juego internas relativamente independientes del contexto en el que operan. De hecho, muchos intentos del poder político por reformar el sistema educativo han fracasado, precisamente, porque los miembros del sistema, fundamentalmente los maestros y profesores, han luchado por mantener el monopolio de la enseñanza y retener el poder que esto les otorga. En Bourdieu, la autonomía relativa del sistema educativo es un dimensión fundamental para explicar el ocultamiento de la función ideológica que cumple el sistema (la reproducción de la cultura), como resultado de los mecanismos mediante los cuales lleva a cabo su función propia (la transmisión de la cultura).

Con este instrumental teórico vamos a tratar de analizar la percepción que tienen los estudiantes de los últimos años de la carrera de abogacía sobre el orden social de la Facultad y la forma en que éste es transmitido por los mandatarios de la institución.

2. Los datos que sirven de base a nuestro estudio

Los datos provienen de un trabajo realizado por un grupo de alumnos de la cátedra de Sociología Jurídica de la Facultad de Derecho de la UNC, que tenía para ellos carácter de Trabajo Práctico. La actividad fue llevada a cabo, en su totalidad, fuera de las horas de clase. Sobre la base de la lectura de un texto de Duncan Kennedy (2001)[5] provisto por la cátedra, los alumnos debían responder por escrito a una consigna. Esta consigna era muy amplia, planteaba simplemente que el alumno expresara cuáles eran los puntos en los que acordaban, o no, con las afirmaciones de Kennedy. Para responder debían tener en cuenta sus experiencias como alumnos de la carrera de abogacía de la UNC. Previamente, el mismo

[5] El texto en cuestión trata sobre la enseñanza jurídica en las universidades de los EEUU. Duncan Kennedy es un sociólogo estadounidense que pertenece a la corriente crítica del derecho, conocida como *Critical Legal Studies*. [Nota del editor: véase artículo de Kennedy publicado en este número de la Revista].

grupo había realizado otro Trabajo Práctico en el que, a partir de una serie de preguntas abiertas, debían registrar algunas de sus experiencias como estudiantes de la carrera[6].

En el segundo Trabajo Práctico, el artículo de Kennedy actuó como disparador de las reflexiones de los alumnos y, en alguna medida, éstas estuvieron condicionadas por el contenido del texto. De hecho, muchos de los temas que aparecen en esta oportunidad, no son mencionados en el primer trabajo. Habría que investigar por qué, ya que las cuestiones sobre las cuales debían reflexionar eran prácticamente las mismas.

Nos parece importante aclarar que el grupo de alumnos que realizaron estos trabajos cursan la carrera con un plan de estudio que data de 1956, modificado parcialmente en 1985, y que optaron por el sistema de promoción. Para ser admitidos en este régimen debían reunir dos condiciones: tener todas las materias correlativas aprobadas y un promedio general superior al promedio de la totalidad de los alumnos de la carrera, es decir, mayor que 5[7]. En consecuencia, se trata de estudiantes que en su rendimiento corresponden o superan al estudiante medio de abogacía[8]. Además, el hecho de que hayan optado por el sistema de promoción, es un indicador de que están dispuestos a responder a requerimientos de la cátedra más exigentes que los que rigen en general[9]. Se analizaron 43 Trabajos Prácticos. Por cierto, los resultados no se pueden generalizar a la totalidad de los estudiantes de la carrera de abogacía.

En lo que sigue, vamos a tratar de identificar los rasgos distintivos del orden expresivo y del orden instrumental de la institución educativa, a partir de las expresiones vertidas por los alumnos en sus escritos.

[6] El análisis del material proveniente de esta actividad dio lugar a otro informe del mismo grupo de investigación (Adriana Tessio, 2003).

[7] El promedio general de los alumnos reinscriptos en 1997-1998 (incluyendo aplazos) fue de 5,16 puntos (Autoevaluación de la Carrera de Abogacía, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales UNC, 1999).

[8] El estudiante medio de abogacía tiene un rendimiento bajo, como se puede apreciar a partir del promedio señalado.

[9] Las exigencias adicionales para regularizar la materia son: asistencia al 80% de las clases teóricas, aprobar 3 exámenes parciales y el 80% de los Trabajos Prácticos con 7 o más puntos, y un coloquio final integrador.

3. Componentes básicos del orden expresivo

Por definición, el orden expresivo alude a conductas y actitudes que el alumno incorpora de manera tácita en el proceso de socialización. Se trata de reglas o principios regulativos que orientan el comportamiento en una dirección determinada. Como el aprendizaje de estas reglas no es conciente ni intencional, no se puede observar de manera directa. En los textos producidos por los alumnos aparecen como más significativos los siguientes rasgos del orden expresivo.

a. Los alumnos son socializados bajo pautas de fuerte de jerarquía.

La mayoría coincide en afirmar que existe una clara jerarquía en las relaciones sociales, la cual es particularmente visible en el aula. En general, los profesores, reciben un trato preferencial, se mantienen distantes de los alumnos, y el diálogo personalizado es prácticamente inexistente. Los estudiantes son receptores pasivos de un discurso erudito autorizado, que no se pone en duda ni se discute.

"...los docentes imponen un status, ellos se consideran, aunque no todos, en su mayoría parte de una casta superior y no lo disimulan en ningún momento, dando constantemente oportunidades para que todos conozcan el lugar que ocupan en la escala jerárquica y la forma en que deben comportarse, tanto para con los que están arriba como para con los que están abajo."

"En el aula reina una jerarquía por la cual los docentes se desempeñan con una actitud autoritaria, exigiendo un trato diferente, generando temores, imponiendo respeto. Casi no existe una participación por parte de los alumnos, que tienen una actitud conformista y poco crítica ya que se encuentran ante un lenguaje nuevo y conocimientos nuevos, desarrollan una actitud temerosa e insegura."

"Es verdad que algunos profesores (no todos por suerte) transmiten su propia superioridad y llevan a cabo una segregación social extrema, incluso, y es donde uno más patente lo ve, en la relación alumno-profesor, teniendo que sufrir, los primeros, por ejemplo, ser interrumpidos en medio de una clase, ignorado, o burlado por el profesor debiendo adoptar frente a esta situación una actitud sumisa y de respeto."

Desde el punto de vista de algunos estudiantes, estas pautas jerárquicas son funcionales para la actividad profesional futura.

"...en la Facultad se va mentando una organización jerárquica y una forma de relación que luego se extiende a todas las áreas en que nos insertamos al salir de ella."
"Es una verdad insoslayable que los profesores en general, y no solamente los de derecho, moldean la manera en que los estudiantes deben pensar, sentir y actuar en sus futuros papeles profesionales."
"...el sistema se mantiene indefectiblemente sin variaciones: en la Facultad se va mentando una organización jerárquica y una forma de relación que luego se extiende a todas las áreas en que nos insertamos al salir de ella."

Algunos consideran que no todo depende del profesor y, a pesar de coincidir en la existencia de relaciones jerárquicas, matizan sus apreciaciones.

"...*[la relación]*... entre alumnos y profesores, no se puede generalizar. A lo largo de la carrera es posible generar algún vínculo con un profesor, pero depende de la actitud del alumno y la persona del docente, que esto sea "fructífero y satisfactorio"; o "degradante". Hay docentes que dan espacios para una mejor relación con los estudiantes y otros guardan muy bien las distancias. Alumnos que tienen un sincero interés en la persona del profesor y la materia, y otros estudiantes que buscan únicamente obtener una ventaja o beneficio para aprobar la materia haciéndose conocido del profesor. Es una cuestión de actitud."

Es interesante observar que, en la mayoría de los casos, los estudiantes se expresan en tercera persona, como si ellos no estuvieran involucrados en la situación.

b. Las relaciones entre alumnos son básicamente instrumentales.

Para comprender, en alguna medida, porqué las relaciones entre pares se caracterizan por el predominio de elementos instrumentales y no expresivos, como sería de esperar, no sólo hay que pensar en las reglas de conducta vigentes en al Facultad. También hay que tener en cuenta el contexto en el que se desarrollan las actividades. Se trata de una carrera cuya matrícula es de aproximadamente 20.000 alumnos, distribuidos en diferentes grupos y horarios, y que tiene, entre otras cosas, un régimen laxo en lo que se refiere a requisitos para regularizar las materias[10]. Todo

[10] Los correspondientes al plan que se analiza se reducen a la aprobación de dos exámenes parciales con un puntaje de cuatro o superior y la asistencia a clase no es obligatoria. En el régimen de enseñanza correspondiente al nuevo plan de estudio, se aumentaron las exigencias formales.

esto limita la posibilidad que tienen los alumnos de conocerse, mantener contactos más o menos estables y duraderos, en suma, establecer vínculos de amistad y compañerismo. Estas condiciones, unidas a un tipo de orden social jerárquico, contribuyen al desarrollo de actitudes individualistas entre los estudiantes.

"...me di cuenta de que la cultura del individualismo se ha adjudicado como propia, pensar y actuar para uno mismo es común en nuestra Facultad, a nadie le interesa lo que sucede a quien está a su lado. Es muy difícil crear fuertes vínculos y sí estoy de acuerdo con Duncan Kennedy en que uno aprende la desconfianza."

Se advierte que, con alguna frecuencia, los estudiantes consideran que este particular tipo de relaciones que establecen con sus pares es, en alguna medida, un reflejo de lo que serán sus relaciones con los colegas en el futuro. Algunas afirmaciones al respecto dan cuenta, a la vez, de las representaciones que estos alumnos avanzados en la carrera tienen del campo profesional, un dato no menor, ya que actúa como un mecanismo de reproducción de las condiciones de funcionamiento de dicho campo.

"...internalizamos el comportamiento típico de un abogado, lo cual nos distingue de los estudiantes de otras carreras. Aprendemos a la vez camaradería y desconfianza."

La idea de competencia entre compañeros, presente en el texto de Kennedy, no parece impresionar demasiado a los alumnos, ya que las referencias a este tema no son abundantes en el material analizado. Algunos advierten una cierta competitividad entre compañeros, aunque entienden, en general, que las condiciones en que se desarrollan las actividades y las prácticas vigentes, sobre todo en lo que respecta a la evaluación, no favorecen la competencia, entre otras cosas, porque los compañeros no pueden compararse entre sí; la cantidad de alumnos es tan grande que ni siquiera tienen la posibilidad de conocerse. Por otra parte, entienden que lo importante, para la mayoría, es recibirse lo antes posible, sin importar demasiado con qué notas. Este grupo de alumnos no parece demasiado interesado en ubicarse en un rango de excelencia.

Otra postura está representada por los que atribuyen al sistema de evaluación la responsabilidad por el excesivo individualismo reinante en la Facultad. En este sentido nos pareció interesante el siguiente testimonio:

"En cuanto al ranking, veo que en nuestra Facultad tiene una vigencia indiscutida, principalmente se refleja en las notas, esto genera una gran competencia entre los alumnos, que considero es perjudicial para la gran mayoría, y para el sistema en general, no importa como o con quien se logren, nada debe ser obstáculo para lograr la mayor calificación posible, este ranking lejos de ser atenuado por los docentes es potenciado de forma directa, en cuestiones como alguna especie de consideración a la hora de rendir el final o de forma indirecta, la cual considero la más perjudicial, con las diferencias de criterio que existen incluso entre los docentes de una misma cátedra, y lo que es peor la incidencia de su "estado de ánimo" en la calificación de alumno. Todo esto va generando y ampliando las desigualdades entre los estudiantes los que no sólo acentúa las diferencias y el ranking sino que va generando recelos entre los estudiantes que por un lado potencia el individualismo salvaje, en el que es tan bueno que me vaya bien a mí como que le vaya mal a otro. Además el estudiante va asimilando todo esto como normal y por lo tanto se prepara para enfrentarse a estas mismas escalas cuando salga a la calle, y lo grave de todo este es que de esta forma el sistema se va retroalimentando y auto corrompiendo de manera cíclica."

c. Se estimula la mediocridad.

Aunque las referencias a esta cuestión son más bien excepcionales, nos parece importante señalarlas. Un grupo minoritario de alumnos considera que las prácticas institucionales (pedagógicas, de evaluación, de control de la actividad académica, etc.) favorecen la mediocridad.

"El hecho de que no se incentiva la participación ni la reflexión, y que los alumnos tratan de no comprometerse demasiado, ni contrariar al profesor, por miedo a que se enfrenten ideas y eso perjudique la finalidad más inmediata que es recibirse y aprobar las materias."

Desde su punto de vista, la masividad del alumnado es un condicionante fuerte en ese sentido, pero no es la única causa. También aportan en esa dirección la falta de control sobre la actividad de los profesores (asistencia, preparación de clases, etc.) y los criterios que se utilizan para la selección del personal docente y la renovación de sus designaciones. Los alumnos entienden que si hubiera un cierto control de gestión las cosas podrían cambiar, pero colocan el mayor peso en la necesidad de reducir el número de alumnos y aumentar los niveles de exigencia para regularizar las materias.

Ciertas prácticas de los alumnos, que se ven facilitadas por las condiciones estructurales de la carrera, van en la misma dirección, entre otras, elegir a los 'profesores fáciles' para cursar las materias. Algunos estudiantes consideran que la evaluación, tal como se da en la carrera no alienta la emulación y la superación, que sería necesario poder diferenciar a los buenos alumnos.

"...sí, coincido en que muchas veces, el sistema de evaluación genera un "ranking de roles". No obstante no coincido, con el autor*[Duncan Kennedy]*, ya que para mí no está mal, creo que es el único modo de que el profesor sepa que sabes, hasta incluso me parece bueno que se recompense con buenas notas e incentivos a quienes se esfuerzan más y tienen mejores rendimientos."

"En gran medida las notas son vividas como arbitrarias sin tener en cuenta el esfuerzo y el trabajo realizado y sería necesario y justo generar una jerarquía de alumnos buenos, mejores y malos, para conocer las fallas del sistema educativo y poder modificarlas."

La minoría que se manifiesta e favor de la selección académica y el aumento de las exigencias, tanto a alumnos como a profesores, tiene la impresión de que la mediocridad del foro local, y nacional, tiene mucho que ver con la forma en que los abogados son socializados durante su paso por la Facultad. Pero son muy pocos los alumnos que asocian ambas realidades.

d. La adaptación a las reglas de juego, algo más que una estrategia de supervivencia.

Reconocer las reglas de la conducta considerada legítima en la institución, y actuar conforme a ellas son, según Bernstein, procesos propios de la incorporación exitosa a una agencia educativa. Por lo tanto, es de esperar que los alumnos que se encuentran más avanzados en la carrera cumplan ambas condiciones.

El contenido de la producción textual de los alumnos, fuente de nuestros datos, nos permite inferir que predomina en ellos una actitud conformista, que los lleva a aceptar las reglas de juego de la institución como una estrategia de supervivencia y una forma de lograr sus objetivos con economía de esfuerzo y corriendo el menor riesgo posible. Según sus propias expresiones, esta actitud se traduce en conductas como la siguiente:

"...tratando de intervenir lo menos posible para no decir algo que pueda desagradarle [al profesor]. Se trata en lo posible ver qué le gusta o disgusta para poder participar dependiendo de las ganas del profesor a escuchar que muchas veces corta las palabras y sigue con otro tema".

"Por qué se identifica dicho profesor con el adjetivo de "bueno"? Si tenemos en cuenta que el objetivo de TODOS los alumnos (creo que no hay divergencias en este punto) es aprobar exámenes parciales y finales con el menor esfuerzo y grado de riesgo posible, se entiende que no se considere importante a esta altura el cuestionarse nada que vaya más allá de estos objetivos tan concretos y urgentes."

Pero la adaptación a las reglas de juego tiene otras derivaciones, de más largo alcance. Va moldeando la forma de actuar de los alumnos de modo tal que, según sus propias expresiones, llega un punto en que ellos mismos se asombran por la forma en que se comportan y reaccionan frente a ciertas cuestiones y frente a los demás.

"...uno empieza a adecuar su manera de hablar, de actuar frente a distintas situaciones, y de pensar; poco a poco se va metiendo en la manera de ser y en la personalidad del estudiante y se hace imperceptible para uno, y demasiado notorio para el resto que no tiene que ver con el derecho, 'ya te salió la abogada de adentro' te dicen."

"...es que no sólo los profesionales abogados, sino los mismos estudiantes, preservan un estatus de esta profesión, que hace cambiar la forma de vestir o hablar u opinar. Desde los profesores hasta los alumnos, llevan un estilo y tienen un discurso que los diferencia. En la práctica, las diferencias saltan a la vista con la simple comparación de los estudiantes de la Facultad de Derecho con los de otras Facultades (por ejemplo Agronomía, Filosofía y Humanidades...)"

"Personalmente no he cambiado ni mi estilo de vida, ni el modo de vestirme, ni de hablar. Pero debo reconocer que en la mayoría de los casos es así; se ven muchas mujeres que más que estudiantes parecen modelos, o varones que sin siquiera tener segundo año aprobado, hablan como si ya fueran abogados, con un tecnicismo a veces hasta ridículo."

"...la forma de vestirse de hablar hasta las opiniones y las emociones es muy de nuestra carrera, creo que son todos iguales, que tienen que ser de determinada manera los abogados, hasta el punto que cuando un abogado es diferente, que en

realidad porque no se viste de traje por ejemplo, uno lo mira diferente, y no se imagina un abogado así, creo que es el prejuicio que hay y cómo la Facultad influye en eso, creo que hay códigos que se manejan entre estudiantes, profesores, y abogados que aunque no esté reglamentado, tácitamente todos lo obedecen."

Naturalmente, no todos los estudiantes aceptan que la Facultad los 'moldea' de esta forma, pero la opinión mayoritaria coincide, en líneas generales, con las opiniones transcriptas en los párrafos anteriores.

e. El ideal de justicia, un tema ausente del discurso del estudiante.

Unos pocos estudiantes (ocho solamente) hacen alusión al ideal de justicia como una motivación fundamental para seguir la carrera. Y quienes tuvieron esa motivación, confiesan que paulatinamente la fueron perdiendo, precisamente, por acción de la propia Facultad.

"A medida que avanzamos en la carrera nos endurecemos, nos volvemos más materialistas, especuladores, y así, al preocuparnos por nuestro éxito personal nos olvidamos de aquella meta que alguna vez tuvimos de contribuir al éxito personal, al progreso de nuestra comunidad, y más aún de hacerlo desinteresadamente."

Es notable la ausencia del tema de la justicia, es más, ni siquiera la palabra figura en discurso de los alumnos. En los textos analizados se la menciona no más de cuatro o cinco veces.

Se advierte que, si bien algunos estudiantes ingresan a la carrera de abogacía con determinados ideales respecto de la función de servicio que pueden cumplir en la sociedad, esto se pierde paulatinamente a medida que avanzan en sus estudios, y toma preeminencia la idea del abogado como un sujeto que puede ejercer poder y que está inevitablemente ligado al poder, y de la profesión como una vía para posicionarse socialmente (que tampoco estuvo ausente en el momento del ingreso, según afirma un porcentaje importante de estudiantes).

Como veremos en el punto que sigue, en el discurso dominante la ley es la que adquiere preeminencia, no la justicia. Pareciera que la ley tiene una realidad propia, se trata de una suerte de reificación de la norma que impide ver su carácter de construcción humana, ligada a un contexto sociocultural, político y económico determinado, y que adquiere sentido dentro de ese contexto. Obviamente, tampoco cuentan las condiciones de su aplicación.

4. Aspectos más relevantes del orden instrumental

En un trabajo anterior (LISTA y BRÍGIDO, 2002) dábamos cuenta de la existencia de un modelo jurídico dominante en la carrera de abogacía, de sus características y de su indiscutible preeminencia. Llamados a reflexionar sobre esta cuestión, los estudiantes afirman haber descubierto este hecho recién ahora, cuando el discurso inevitablemente crítico de la sociología les ayudó a caer en la cuenta de ello. Nos parece importante destacar aquí tres aspectos sobresalientes de las opiniones de los alumnos, todos muy relacionados entre sí: la importancia que asignan a la 'enseñanza práctica', su visión sobre los contenidos de la enseñanza y las críticas al sistema de evaluación. El material disponible sobre este punto es muy rico (por lo que dice y por lo que no dice el discurso de los alumnos) y amerita un análisis que requeriría más espacio del que disponemos para este artículo. Por ello nos limitaremos a exponer una síntesis de las opiniones que, desde nuestro punto de vista, son las más significativas.

La referencia a la falta de enseñanza práctica es el único tema abordado en sus escritos por todos los alumnos que participaron en la experiencia[11]. Cuando dicen 'salimos sin saber nada', están pensando, por lo general, en que desconocen el *'know how'* de la profesión y la idea predominante es que esto debe ser proporcionado por la Facultad.

> "Es innegable que salimos incapacitados para ejercer la profesión, no sabemos siquiera redactar un escrito simple, lo que es natural ya que nunca nos familiarizaron con los mismos. Esto crea dependencia jerárquica de los "viejos" en la profesión, que una vez que ganemos su confianza o verifiquemos algo, nos develarán los "secretos" de la profesión."
>
> "...se enseñan muchas técnicas y formas jurídicas (instrumentales), lo cual considero que está bien, ya que es fundamental saberlos para el ejercicio de la profesión, pero creo que muchas veces se olvidan de enseñar cómo aplicarlas constantemente, y de que muchos casos tienen relación entre sí, que no son compartimentos estancos. Insisto en que nos falta práctica".

[11] El plan de estudio de la carrera que se analiza, anterior al que comenzó a implementarse a partir del año 2000, no contempla actividades orientadas a la formación para la práctica profesional. El nuevo plan incorpora esta modalidad de manera explícita, a través de talleres.

"...convengamos que nuestra Facultad ignora permanentemente la necesidad de que los estudiantes tengamos alguna idea de lo que es el derecho y su práctica fuera de las aulas, lo cual nos obliga a lanzarnos al ruedo sin la menor idea de lo que se trata."

Con relación a este tema, es importante recordar que los docentes manifestaron en su oportunidad, que a la práctica se la adquiere 'caminando los tribunales', cuando hay que enfrentar los problemas concretos. Evidentemente, hay aquí una diferencia de expectativas y de concepción que no ayuda a resolver lo que para los alumnos es un verdadero problema, sobre todo si tenemos en cuenta que quienes deciden lo que se enseña (o se deja de enseñar) son los docentes.

En lo que respecta a los contenidos de la enseñanza, hemos observado varias cuestiones que nos parecen relevantes, algunas de ellas están asociadas, más a la forma de la transmisión que al contenido, y por ende, podrían formar parte del orden expresivo y no del instrumental. La existencia de un modelo jurídico dominante no aparece tan claramente en las expresiones de los alumnos.

a) La percepción de que la norma jurídica ocupa un lugar central en la enseñanza que reciben.

Las materias 'principales' en la carrera son las que remiten permanentemente a ella; el resto de las asignaturas es 'marginal', o sirven de 'complemento', en el mejor de los casos. A la norma hay que conocerla (memorizarla si es posible), sin cuestionamiento ni crítica alguna. Algunos asocian este hecho con la existencia de un modelo dominante, pero esto parece más una reflexión provocada por la situación experimental de la que estaban participando sin saberlo, o del contacto con un discurso diferente como es el de la sociología (al que se accede tardíamente en la carrera pues la materia se dicta para alumnos de los últimos cursos), que producto de una idea personal que fueron construyendo paulatinamente a medida que avanzaban en sus estudios.

b) La preeminencia de la norma va acompañada con una enseñanza centrada en el profesor, de corte netamente tradicional, y una actitud pasiva del alumno.

En este sentido, varios estudiantes consideran que los profesores no son los únicos responsables por esto, sino que ellos son cómpli-

ces de la situación porque resulta 'cómodo' no participar. Las siguientes opiniones resumen, en alguna medida, el tono general de lo que manifiestan los alumnos:

"...aprendemos las normas y su sistema con una actitud pasiva, aún cuando la realidad nos genere múltiples cuestionamientos. ... hay una tendencia a no debatir, a no problematizar, a aceptar las cosas por dadas porque resultan de un "razonamiento jurídico" muchas veces sistemático. Cómo se explica, sino, que la mayoría de los profesores de materias como Derecho Penal ..., Internacional Público, Constitucional, Laboral -por nombrar algunas-, se limiten a repetir lo que los libros, con algún que otro aditamento, sin dar lugar al debate, aún cuando su necesidad resulta obvia? En la generalidad de los casos, los estudiantes aceptamos por inercia o por complicidad, este tipo de enseñanza, principalmente, creo, porque sabemos que en el final se pregunta el contenido del programa y los debates, aunque puedan resultar más fructíferos, quitan el escaso tiempo que tienen los docentes para desarrollar toda la materia. Otras veces se lo hace más deliberadamente, quizás como estrategia de negación, para seguir evitando confirmar la sospecha de que nuestro sistema jurídico no es perfecto, y que lejos está de serlo."

"Otra cosa que creo que también sucede es el conservadurismo en la forma de enseñar el derecho, son las típicas clases magistrales en donde no hay participación por parte de los alumnos. Se enseña muchas normas, como aisladas y desconectadas unas con otras y no se baja a la realidad, dando otras formas de resolución a los conflictos. Sólo la fría letra de la ley, por más que se llegue a resultados injustos.

"Hace falta una Facultad a la altura de las circunstancias que vive el país, que no forme conocedores de leyes sino personas capaces de ubicarse en un tiempo y espacio, porque solo conociendo la realidad podemos modificarla. En la mayoría de los cursos sólo se estudian normas aisladas, sin entrar en consideraciones acerca de cuál es la realidad que tiene que regular ni los resultados que surgen de la aplicación de esas normas."

"...los conocimientos que transmiten lo profesores son para los alumnos una especie de dogma, que no se discute, que es lo que hay que desarrollar para que nuestro discurso esté bien, pero acá creo, que la falla es de nosotros..."

c) La evaluación, considerada necesaria e inevitable por muchos estudiantes, es objeto de múltiples críticas dirigidas a la forma en que ella se practica.

Ya hemos aludido a ellas al referirnos al orden expresivo. Se objeta, básicamente, el hecho de que no cumple la función que, a su criterio, debiera cumplir; es un requisito formal, muchas veces cumplido en un marco de gran arbitrariedad, que no le sirve ni al profesor ni al alumno.

"... la forma de evaluar al estudiante debería asumir un poco más de compromiso brindándole no solamente una mera nota o calificación sino también un seguimiento constante y detallado sobre el progreso del alumno en el aprendizaje de los contenidos. de todas maneras, y si bien esto sería deseable para cualquiera de nosotros, no hay que perder de vista que sería un trabajo casi imposible en una Universidad masiva y pública, como es nuestra UNC."

"A la Facultad no le interesa por qué los otros alumnos no obtuvieron buenas calificaciones, si la enseñanza es correcta, si el porcentaje de los aplazados es el normal, no hay un seguimiento no sólo de los alumnos sino también de los profesores."

"*[la evaluación]* Es un tema digno de investigación, pero solamente aquel día en que no me encuentre acuciada por la urgencia de parciales y finales, momento que llegará, por supuesto, el día que abandone el papel de alumna y que seguramente ya no me encuentre tan preocupada por la forma en que me evalúen los docentes, porque al menos temporalmente, el "suplicio" de rendir exámenes bajo el actual sistema se habrá terminado. Supongo que esto debe pasar en la mayoría de los casos, porque es una verdad absoluta que los docentes que hoy nos evalúan, y sin embargo, llegado el momento, siguen eligiendo ser parte del sistema que detractaron como alumnos. Esto no debe ser una casualidad."

Lamentablemente, no es posible avanzar más en el tema de la evaluación que, como dice el testimonio anterior, es digno de ser investigado; y sería muy importante hacerlo por las implicaciones que una investigación de este tipo podría tener para la enseñanza. Debemos convenir en que el problema de la evaluación no es exclusivo de las carreras de abogacía, se podría decir que es *el problema* del proceso de enseñanza-aprendizaje.

5. Conclusiones

Decíamos al comienzo que, si bien la formación técnica (parte del 'orden instrumental') que reciben los alumnos para su desempeño profesio-

nal presenta, desde la perspectiva de los propios actores del proceso educativo, puntos débiles en algunos aspectos, el paso por las aulas deja en ellos huellas profundas que definen de manera clara su identidad como futuros abogados. Esto es así porque el 'orden expresivo' propio de la Facultad es muy fuerte, y su acción notablemente eficaz. Desde el punto de vista teórico, cuando predomina el orden instrumental, la agencia educativa es más favorable a los exámenes y la evaluación, la cohesión de los miembros es menor (escasa importancia de la 'conciencia colectiva') y el sentimiento de pertenencia institucional se debilita. En el caso que nos ocupa, hay elementos para confirmar estas afirmaciones, aunque se observan situaciones en aparente contradicción. Es verdad que en la carrera de abogacía se privilegian formalmente los elementos propios del orden instrumental, pero se lo hace en el contexto de un orden expresivo muy fuerte, que opera de manera oculta y silenciosa sobre los actores institucionales, creando un sólido sentido de pertenencia a un grupo particular, el de los estudiantes de abogacía mientras están en la Facultad, y el de los abogados, más tarde, cuando terminan la carrera. Los estudiantes de abogacía *'saben'* que son diferentes del resto, *'se sienten'* diferentes en múltiples aspectos y *'cultivan'* la diferencia mediante conductas y rituales institucionales, que van desde el lenguaje especializado hasta la forma en que se visten, el lenguaje que usan y el modo en que se relacionan con los demás en los intercambios interpersonales. También *'saben'* que, como abogados, están llamados a cumplir un papel preponderante en la sociedad, al margen del cuestionamiento ético al que está sometida hoy la profesión, cuestionamiento del cual los estudiantes son plenamente conscientes.

La combinación de un orden instrumental orientado hacia el ejercicio del control social profesional y de un orden expresivo jerárquico no favorece –más bien, dificulta– el desarrollo de habilidades reflexivas y auto reflexivas. La enseñanza centrada en la prioridad de los textos legales, a través de la clase magistral, y la postura dogmática de muchos docentes (que se manifiesta en las clases y sobre todo en la evaluación), no resultan propicios para el desarrollo de habilidades críticas y autocríticas. El estudiante promedio de abogacía reifica y se distancia de su objeto de estudio (fundamentalmente los textos jurídicos), y no se involucra en el fenómeno jurídico del que forma parte, primero como estudiante y luego

como profesional. Esto no significa que el nivel de satisfacción con la enseñanza-evaluación y con otros rasgos institucionales sea alto. Por el contrario, de manera reiterada y consistente los estudiantes expresan desacuerdo y efectúan reclamos, pero lo hacen sin evidenciar una actitud crítica relevante y profunda. Dos aspectos resultan indicativos: el primero se refiere al modo y el segundo a la oportunidad y ámbito en el que se expresan tales demandas[12]. La manera típica de expresarlas es la queja en relación a aspectos institucionales que perciben como trabas para el logro de sus propósitos individuales y la satisfacción de sus intereses y esfuerzos instrumentales (especialmente en relación a los profesores, la evaluación, los trámites), pero no objetan, ni reflexionan sobre el modelo jurídico que vehiculiza el discurso pedagógico y que fundamenta el ejercicio profesional. Además, el contexto de expresión de la insatisfacción es fundamentalmente privado (fuera de clase, ante sus compañeros, etc.), lo cual es comprensible, dada la distancia jerárquica que rige en la institución. Públicamente (en la clase, en los exámenes), la actitud más sobresaliente del estudiante promedio es la aquiescencia aparente.

Cuando los estudiantes son invitados a reflexionar pública y colectivamente sobre distintos aspectos institucionales, desde una posición de autoridad (como ha sido el caso de nuestra investigación), se muestran renuentes y desconfiados, y cuando se vencen estos obstáculos, evidencian dificultades serias para superar el nivel (y la actitud) de queja. Esta falta de predisposición es muy significativa cuando, en una instancia como la que dio lugar a esta experiencia de investigación, en la que se trabajó un texto de un autor crítico (con el que coinciden en muchos aspectos), el tema de la transmisión y formación ideológica que se opera en la enseñanza jurídica está prácticamente ausente, a pesar de que dicho autor le asigna mucha importancia y es explícito al respecto. La amplia mayoría de los estudiantes obvia o ignora el tema. De los 43 trabajos analizados, solamente en 8 se aborda esta cuestión, y los juicios al respecto son, en general, coincidentes con los de Kennedy, aunque no totalmente. Esto podría ser un indicio de que estos alumnos han

[12] Cuando nos referimos a demandas estudiantiles aludimos a las que directamente expresan los estudiantes y que fueron obtenidas en los procesos de evaluación institucional de la carrera o a través de la aplicación de nuestros instrumentos de recolección de datos y no a las expresadas por los dirigentes estudiantiles en el ejercicio de su función política en la Facultad.

interiorizado la neutralidad ideológica que se atribuye al derecho, a los profesores y a las carreras universitarias en general. Otro indicador, ya analizado, es la ausencia de reflexión sobre la base valorativa del derecho y las consecuencias éticas de las prácticas que funda.

Esto que afirmamos, no significa que la falta de desarrollo de habilidades y la no transmisión de conocimientos críticos sea realizada por los docentes de manera conciente, explícita y manifiesta. Como se ha expresado antes, este proceso opera sobre todo de manera incidental, más por omisión y silencio que a través de prácticas concientes y programadas. Precisamente, en la latencia del proceso reside la fuerza y eficacia de la formación que se logra. Las prácticas pedagógicas no concientes ni reflexivas son altamente auto reproductivas. Por otro lado, es preciso recordar que en su amplia mayoría los docentes también han sido socializados en un marco institucional y pedagógico de iguales o similares características.

Para los alumnos resulta claro que la Facultad prepara para 'comportarse como abogado'.

> "Todo el plan académico esta orientado a borrar en el alumno todo aquello que le impida transformarse en el estereotipo de "abogado" que pretenden en el foro local que es igual, me imagino al nacional."

La idea de ser un abogado o comportarse como tal, es un concepto que no se asocia a la idoneidad profesional, ya que la mayoría de los alumnos considera que sale sin estar capacitado para desempeñarse en la profesión porque *'no sabemos nada de la profesión'*. La expresión 'comportarse como abogados' pareciera que alude más bien a posturas, formas de hablar, de vestir, de relacionarse.

Hay que destacar la relevancia que tiene el cuerpo de profesores para los alumnos. Prácticamente todos los temas que éstos abordan en sus escritos remiten al cuerpo docente, con tono crítico en algunos casos, con reconocimiento en otros, pero absolutamente todo se relaciona con ellos. Sin duda es la figura relevante en la institución, podríamos decir que es quien representa a la institución en el imaginario de los estudiantes. Para ellos, el docente es indiscutiblemente el portador de un mandato institucional, como diría Max Weber. Estamos frente a un claro ejemplo de lo que señala Bourdieu sobre el ejercicio de la 'autoridad pedagógica' y su eficacia reproductora. Varios alumnos escribieron cosas como éstas:

"...los profesores moldean la manera en que pensamos, sentimos, actuamos y actuaremos en el futuro cuando nos toque ejercer la profesión".
"Es una verdad insoslayable que los profesores en general, y no solamente los de derecho, moldean la manera en que los estudiantes deben pensar, sentir y actuar en sus futuros papeles profesionales."
"Así se va cerrando el círculo: más allá de las quejas que expresemos en nuestro recorrido universitario, hay una gran posibilidad de que una vez egresados repitamos sin variaciones el modelo en el que hemos sido 'adoctrinados', porque tratar de ser diferentes implica el fantasma del fracaso, y la pregunta es saber cuántas personas se arriesgarían a enfrentar a un sistema absolutamente enraizado, el que más allá de las críticas, ha probado inequívocamente servir a los intereses de los grupos dominantes, a los cuales de una forma u otra todos aspiramos conformar."

En muchos casos hay una clara identificación de los alumnos con las reglas de la institución, una idea de que *'las cosas deben ser así'*, es *'natural que haya jerarquía'*, es lo que *'corresponde a una institución educativa'*, en *'todas las Facultades es lo mismo'*.

En lo que respecta a los elementos instrumentales del orden social de la Facultad, es decir, al contenido del discurso instruccional, se destacan dos cuestiones: por una parte, la falta de enseñanza práctica; y por otra, el cuestionamiento al sistema de evaluación y el significado que se le asigna en la institución. Si bien la mayoría de los alumnos se resiste a calificar de 'mala' a la enseñanza que reciben, sostiene, aunque parezca contradictorio, que la carrera no los prepara para desempeñarse en la profesión, fundamentalmente porque no los instrumenta con las herramientas necesarias para resolver los problemas concretos que deben enfrentar, desde tramitar un expediente, redactar un escrito o presentar un recurso, hasta las habilidades que requieren el trato con los clientes y con los propios colegas, y otras cuestiones bastante más complejas que ni siquiera imaginan que deberán resolver en el futuro. En lo que hace a la evaluación, consideran que los resultados no reflejan lo que el alumno sabe, y menos aún, el interés que éste tiene por la carrera y el empeño que pone en cumplir con sus obligaciones. La mayoría de ellos no cuestiona la evaluación en sí misma; son conscientes de que es algo inherente al proceso educativo. Lo que ponen en tela de juicio es la forma en que se practica en la carrera; esto, en realidad, remite al orden expresivo.

También con relación a lo instrumental, la existencia de un discurso jurídico dominante no es objeto de mucha reflexión ni de crítica entre los alumnos, lo cual da la pauta de cuán efectiva ha sido la socialización en ese discurso y revela la eficacia reproductora de la institución en lo que se refiere al modelo hegemónico. Se advierte que los términos en que los alumnos vierten sus opiniones de tono crítico al modelo jurídico dominante recuerdan a los que usa el profesor de la cátedra de sociología cuando se refiere a estos temas. Cabe preguntarse si se trata de una estrategia más de los estudiantes para responder como ellos piensan que el profesor quiere que lo hagan (los trabajos no eran anónimos), o si efectivamente son el reflejo de su postura personal frente a ese modelo. Es difícil discernir esto a partir del material empírico disponible.

6. Bibliografía

BERNSTEIN, Basil (1999). *Vertical and Horizontal Discourse: an essay*, "British Journal of Sociology of Education", Vol. 20, N° 2, 1999.

BERNSTEIN, Basil (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad.* Madrid: Morata.

BERNSTEIN, Basil (1993 y 1997). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata. Utilizamos tanto la primera edición como la segunda reimpresión de esta obra.

BERNSTEIN, Basil (1990). *Poder, Educación y Conciencia. Sociología de la Transmisión cultural.* Barcelona: El Roure.

BERNSTEIN, Basil (1985). *Clasificación y enmarcamiento del conocimiento educativo.* "Revista Colombiana de Educación". N° 15, Bogotá.

BERNSTEIN, Basil (1977). *Class, codes and control.* Vol. 3, "Towards a Theory of Educational Transmissions". Londres: ROUTLEDGE & KEGAN Paul, second edition. Utilizamos la edición en inglés de esta obra pues la versión en español (*Clases, códigos y control* (1988). Tomo II, Buenos Aires: Akal) presenta errores de traducción.

BERNSTEIN, Basil (1971). *On the Classification and Framing of Educational Knowledge*, en *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education,* MICHAEL F.D. YOUNG (comp.), Londres, Collier-Macmillan Publishers, pp. 47-69.

BOURDIEU, Pierre (2000). *Elementos para una sociología del campo jurídico*, en *La fuerza del derecho*, P. BOURDIEU y G. TEUBNER, Bogotá, Ediciones Uniandes, pp. 156-220.
BOURDIEU, Pierre (1985). *La relación pedagógica, la autoridad pedagógica*, en *Sociología de la educación. Textos fundamentales*, Alain GRASS (comp.), Madrid, Narcea.
BOURDIEU, Pierre y J. C. PASSERON (1981). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* Barcelona: Laia.
CHERKAOUI, Mohamed (1977): *Bernstein and Durkheim: Two Theories in Educational Systems*, en "Harvard Education Review", Vol. 47, N° 4, pp. 556-564.
DURKHEIM, Emile (1992). *Historia de la educación y de las ideas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia.* Madrid: Ediciones de la Piqueta.
DURKHEIM, Emile (1991). *La educación moral.* Méjico: Colofón S. A.
DURKHEIM, Emile (1974). *Educación y sociología. Buenos Aires:* Shapire Editor.
FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES, UNC (1999): *Autoevaluación de la Carrera de Abogacía.* Ciencia, Derecho y Sociedad, serie Estudios y Documentos Institucionales.
KENNEDY, Duncan (2001): *La educación legal como preparación para la jerarquía*, en *Desde otra mirada. Textos de teoría crítica del Derecho.* Christian COURTIS (comp.). Buenos Aires: Eudeba. Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la UBA.
LISTA, C. y BRÍGIDO, A. M. (2002): *La enseñanza del derecho y la formación de la conciencia jurídica.* Córdoba: Sima Ediciones.
TESSIO, Adriana (2003): *Código y reglas en el proceso de formación profesional. Experiencias académicas de los estudiantes de abogacía de la U.N.C.*" (mímeo).
WEBER, Max (1983): *Ensayos sobre sociología de la religión.* Madrid: Taurus Ediciones S. A.

HISTORIA DEL DERECHO E INVESTIGACIÓN: UNA ALIANZA ESTRATÉGICA

Viviana Kluger*

Una universidad es un núcleo de aprendizaje y de difusión de saberes. En este contexto, el profesor universitario es quien debe conducir al alumno hacia la búsqueda y la reflexión.

El camino por el que transitan ambos está marcado por las concepciones y los valores que cultivan los profesores, los que se transmiten a los alumnos. Y a su vez, esa entrega del profesor al alumno tiene que ver con la obligación que asume el profesor de educar con compromiso, para en definitiva, contribuir al mejoramiento de la comunidad en la que la universidad está inserta.

El presente trabajo intenta ser una reflexión acerca de la necesidad del estudio de nuestro pasado jurídico en todos los niveles de la educación universitaria –grado, posgrado y doctorado–, así como de la íntima conexión que debe existir entre la enseñanza de la historia del derecho (y nos animaríamos a decir de todas las disciplinas) y la investigación.

Para qué sirve la historia del derecho[1]

Henri de Page, citado por John Gilissen en su Introdução Histórica ao Direito, sostuvo que cuanto más avanzamos en el derecho civil, más constatamos que la historia, mucho más que la Lógica o la Teoría, es la única capaz de explicar por qué nuestras instituciones son de cierta manera y por qué son las que existen[2].

Ya en 1896, al inaugurarse el curso de historia del derecho en la Universidad de San Pablo, Brasil, decía el profesor Aureliano Coutinho que descubrir en cada uno de los lineamientos de la evolución jurídica de

* Doctora de la Universidad de Buenos Aires; profesora en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires y del Museo Social Argentino, a nivel de grado, posgrado y doctorado. Presidente de la Sección de Derecho y Sociedad de la *Latin American Studies Association*.

1 Nos hemos referido extensamente a este tema en nuestro trabajo *Historia del derecho: ¿Para qué?*. "Revista Conceptos. Boletín de la Universidad del Museo Social Argentino". Año 78. Nº1, En-Febr./Mar-Abril 2003.

2 DE PAGE, Henri, *Traité de Droit Civil Belge*, Bruselas, 1942, p. 806.

cada pueblo la contextura entera de los institutos jurídicos que el pasado nos legó, tomando de cada uno de esos lineamientos las ideas dominantes en las distintas épocas, y revelando una ley de continuidad y progreso en las sucesivas modificaciones que les dieron su índole actual, sería un triunfo brillante de análisis y principalmente una enseñanza fecunda[3].

Unos años más tarde, en 1907, y del otro lado del océano, dos profesores de la Universidad de Coimbra, Marnoco E. Souza y Alberto Dos Reis ya afirmaban que la historia del derecho había dejado de ser estudiada con criterios dogmáticos y descriptivos, para ser reconstruida a la luz de procesos orgánicos y evolutivos. Estos autores señalaban que durante mucho tiempo lo que en la historia jurídica de un pueblo absorbía las atenciones y cuidados, era el conocimiento de un cierto estado jurídico, fijado por los órganos oficiales en monumentos legislativos y que no existía la preocupación de explicar los orígenes y los antecedentes de ese régimen legal, ni se aclaraba su formación como un estudio de factores cósmicos, étnicos y sociales que lo habían preparado. Souza y Dos Reis sostenían en ese momento que la historia del derecho se orientaba por un criterio doble, pues se trataba de conocer el ambiente físico, los factores étnicos y el medio social en el que las instituciones nacen y se desenvuelven; y de observar el origen y las transformaciones de las instituciones jurídicas, relacionándolas con el condicionamiento social y natural del que son producto[4].

En línea con esta idea, un historiador del derecho contemporáneo como Waldemar Martins Ferreira afirma que la historia no puede funcionar como el negativo de una fotografía, destinada solamente a reproducir hechos pretéritos en su fisonomía estática, sino que debe existir un trabajo del historiador, un dinamismo creador, que saque mundos de la nebulosa espesa del pasado. Este autor concluye con una lúcida reflexión: si los vivos continuaran a ser, cada vez más, gobernados por los muertos, ese gobierno sólo sería espiritual (Martins Ferreira 1951:17).

Si partimos de la certeza de que el Derecho es una realidad histórica porque las sociedades en las que nace, se desarrolla y aplica son realidades vivas que se transforman, con mayor o menor rapidez e intensidad, con el

[3] "Revista da Faculdade de Direito de São Paulo", vol. IV, 1896, p. 41.
[4] *A Faculdade de Direito e seu ensino*. Ed. França, Amado, Coimbra, 1907, p. 56.

paso del tiempo, la perspectiva histórica es imprescindible para la comprensión y reflexión del fenómeno jurídico. Esta indagación que se realiza por medio de la historia del derecho permite demostrar que el derecho no surge espontáneamente, sino que está condicionado a incontables órdenes de la realidad que nunca son estáticos sino dinámicos, y que se alteran conforme igualmente se modifican otros innumerables factores que la vida continuamente proporciona (AZEVEDO 1998). En otras palabras, el conocimiento del pasado jurídico es fundamental para el avance del conocimiento científico y para el enriquecimiento del universo jurídico en general.

Tal como lo sostuviera Víctor Tau Anzoátegui al incorporarse recientemente como Miembro de Número a la Academia Nacional de Derecho y Ciencias Sociales de Buenos Aires, "El Derecho no puede comprenderse sin la Historia y la Historia no puede comprenderse sin el Derecho" (TAU ANZOÁTEGUI 2003).

La historia del derecho permite *correrse a un costado* y efectuar los planteamientos críticos del universo jurídico, a diferencia de las disciplinas dogmáticas, que tratan de generar certezas acerca del derecho positivo vigente.

Provee al derecho actual, de los fundamentos sociales, políticos, económicos y culturales que subyacen en las sociedades que adoptan determinados sistemas jurídicos. De esta manera, ayuda a despejar dudas, a alejar imprecisiones, a desentrañar la estructura de los ordenamientos, a ahondar en sus institutos más sólidos y permanentes.

La perspectiva histórica suministra a la conciencia del estudiante u hombre de derecho la posibilidad de relacionar el derecho y otros elementos presentes en la realidad a la que éste no es ajeno, como la conformación del mismo, los factores que lo condicionan, los cambios que ha experimentado, los valores o en su caso las utopías que pretende implementar. En definitiva la mirada histórico-jurídica contribuye al análisis dinámico del orden jurídico, al permitir reflexionar acerca de las instituciones jurídicas como productos históricos o resultado de permanentes cambios.

El estudio de la Historia del Derecho proporciona las claves necesarias para la comprensión de cómo se ha llegado a la creación del Derecho actual, a la vez que permite conocer determinados mecanismos de análisis que, debidamente adaptados, se pueden aplicar no sólo a otras asignaturas de los estudios de Derecho, sino también al ejercicio profesional.

Tanto para los estudiantes como para todos los que tienen al derecho como objeto de estudio, la Historia del Derecho proporciona el sentido histórico al presentar al Derecho como realidad cambiante, al tiempo que demuestra la dependencia del Derecho con otros órdenes de la sociedad. En palabras de Tomás y Valiente, "La tendencia a divinizar la norma y la dogmática actuales debe ser conjurada desde la Historia del Derecho, que actúa así como saludable escuela de relativización" (Tomás y Valiente 1979: 34). Así, los conocimientos histórico-jurídicos proporcionan elementos para poder efectuar este proceso en cada sociedad, para poder adaptarlo a las cambiantes necesidades que el paso del tiempo impone.

El conocimiento de nuestro pasado jurídico suministra los instrumentos para reformar el derecho cuando ello sea necesario, y también para constituirse en guía para los jueces al momento de interpretar las normas jurídicas, con el fin de no adoptar modelos extraños a nuestra cultura jurídica, sin el juicio crítico adecuado.

De esta forma, la historia del derecho sirve como instrumento de maduración crítica sobre el presente, al tiempo que permite *tomar distancia* de un enfoque exclusivamente dogmático.

La historia del derecho como asignatura exclusivamente formativa

Sin embargo, en gran parte de la cultura jurídica moderna está instalado el concepto de que disciplinas como la historia del derecho, la historia de las instituciones, la historia de las ideas o del pensamiento jurídico, están todas identificadas con un saber formalista, abstracto y erudito, con una verdad extraída de los grandes textos legislativos, interpretaciones exegéticas de los magistrados, formulaciones herméticas de filósofos del derecho e institutos arcaicos y burocratizados.

En este sentido, la historia del derecho ha sido considerada una asignatura sobre todo formadora, que sirve a los estudiantes de la carrera de grado para que puedan trazar con precisión las coordenadas en las que han tenido origen cada una de las distintas instituciones que irán estudiando en las diferentes materias de su plan de estudios y además *alargar* su horizonte cultural como futuros juristas.

La identificación del derecho con la ley

Hoy en día a los estudiantes de Derecho se los educa según cánones de la Dogmática Jurídica, es decir, se los instruye para que se gradúen como técnicos o expertos en la ley vigente. Para Héctor Sandler, esta *formación* (me pregunto: ¿podemos hablar de formación?) determina que carezcan de los medios para exponer sobre la *ley debida*, pues esto exige tener en cuenta una serie de elementos sobre los cuales ni siquiera han sido advertidos en sus carreras (SANDLER 2001).

Esta carencia es consecuencia del positivismo jurídico que se respira en la actualidad, por el que se identifica plenamente al derecho con la norma emanada del Estado, ya sea a través de la ley o a través de la jurisprudencia. En palabras de Sandler: "en la práctica de la vida, derecho es lo que el Estado ordena" (SANDLER 2001).

De esta manera se asume que las leyes exponen la verdad en forma precisa y que el sistema jurídico es completo, consistente y unívoco. Atento a que conforme esta corriente, el objeto de estudio principal debe ser la ley positivada y su coherencia con el sistema normativo, los graduados en derecho son técnicos del ordenamiento legal positivo. Según Sandler "pueden entender el sistema, pero no son capaces de dar cuenta de sus fundamentos. Ignoran las conexiones entre la forma y el contenido material normado y la de éste con las exigencias del espíritu". Por lo tanto "no pueden resolver los problemas de legitimidad de la ley" y terminan siendo "cultores de las distintas 'ramas' en que el derecho ha sido fragmentado; es decir, especialistas en segmentos de la legislación positiva" (SANDLER 2001).

De profesores imbuidos de concepciones como las precedentemente expresadas, resultan clases que apuntan exclusivamente a que el profesor sólo transmita la mayor parte posible de los textos que conforman el derecho positivo y que el alumno sea capaz de retenerlos y repetirlos en los exámenes[5].

Hoy en día parece haberse aceptado la idea de que si los egresados conocen todas las normas, idealmente; si las memorizan, serán excelen-

[5] BÖHMER, Martín, con la colaboración de Juan Manuel OTERO: *Igualadores retóricos: las profesiones del derecho y la reforma de la justicia en la Argentina*. Cuadernos de análisis jurídicos. Serie Publicaciones Especiales. N° 15. Facultad de Derecho. Universidad Diego Portales. Chile. 2003.

tes magistrados y abogados. Esta visión del sistema jurídico es la que ha sido caracterizada como formalismo[6].

Estos mismos profesores de derecho repiten lo que a ellos les ha sido repetido, iniciando una cadena interminable, una secuencia sin principio ni fin, en la que, como en el *cuento de la buena pipa*, se suceden generaciones y generaciones de abogados que terminan aceptando sin cuestionar las lecciones escuchadas a sus maestros.

Y mañana serán...

Al mismo tiempo, las facultades de derecho de las que egresa este perfil de graduado, son proveedoras de profesionales que se insertan en distintas posiciones y campos profesionales, académicos y políticos y que diseñan el orden jurídico por el que se rigen las sociedades.

Ello ha llevado a decir a Sandler que "en nuestro país el título universitario es una poderosa carta de crédito para lograr posiciones en lugares decisivos en el proceso de constitución del orden social: la enseñanza, la actividad empresaria, la acción política y la función pública" (SANDLER 2001). En el mismo sentido se pronuncia Böhmer cuando expresa que "ser profesor de derecho, y en particular de alguna orientación específica, continúa siendo en la Argentina una fuente de prestigio profesional"[7].

Para Böhmer, "los abogados son quienes redactan las leyes que estructuran el sistema de regulaciones, las que definen los presupuestos nacional y provinciales, las leyes que otorgan derechos y las que crean obligaciones, así como las que ordenan la forma en la que estos derechos y obligaciones se garantizan y se imponen. En su calidad de magistrados los egresados de las Facultades de Derecho deciden la forma en que aquellas leyes se interpretan y aplican y aún, en su carácter de guardianes de la Constitución, deciden si aquellas están en contradicción con ésta para ejercer en ese caso el poder de ignorarlas y fallar en contra de la voluntad del legislativo". Para este autor, "el entrenamiento del aula crea la trama simbólica de la cofradía jurídica. Y en la medida en que esta cofradía genera el sistema jurídico, el aula de

[6] BÖHMER, Martín, *Metas comunes: La enseñanza y la construcción del derecho en la Argentina*. Presentado en el *Coloquio Derecho, Moral y Política*, celebrado en la Facultad de Derecho de la Universidad de Palermo, el 30 de septiembre de 2003. En prensa.

[7] BÖHMER, Martín, op. cit.

derecho es el vientre donde se gesta la cultura que luego fructificará en normas, interpretaciones, soluciones de conflictos y acuerdos"[8].

En este orden de ideas, "la sociedad espera que las nuevas respuestas provengan de los egresados de las facultades de derecho" y "prueba de ello es que la clase dirigente argentina se forma en las aulas de las facultades de derecho". Para Böhmer, "un breve repaso muestra que lo son todos los presidentes elegidos desde el regreso de la democracia en 1983, la mitad de los legisladores con un título universitario, la totalidad del poder judicial y de los abogados (que tienen en monopolio el acceso a la justicia), los periodistas más reconocidos y gran parte de los dueños de los medios de comunicación, así como un porcentaje no menor de los directores de las empresas más importantes del país"[9].

Hoy en día no cabe duda de que si en nuestras facultades de Derecho queremos formar juristas y no simples "operadores del derecho", asignaturas como la de Historia del Derecho, la Sociología, la Filosofía o la Economía Política no pueden estar ausentes de los planes de estudio. Se trata de materias que contribuyen a la formación integral de los alumnos y les proporcionan un bagaje cultural indispensable para comprender el mundo en el que viven y en el que un día desarrollarán su actividad profesional. Así lo expuso con lucidez Tomás y Valiente, al afirmar que "si se quiere ser un jurista y no un simple conocedor de las normas vigentes para su mecánica aplicación acrítica", se debe *pensar* con una conciencia histórica del derecho y de su evolución (Tomás y Valiente 1979:34-35).

Al graduado en Derecho debe exigírsele algo más que una mera destreza práctica en la resolución de problemas concretos: la sociedad lo considera como escalón necesario desde el que se puede avanzar en el progreso de la sociedad a la que pertenece. Así lo afirmamos en otra oportunidad, al sostener que "una vez finalizados los estudios de grado y convertidos en abogados, funcionarios públicos, magistrados e inclusive legisladores, tendrán frente a sí a clientes, administrados, judiciables e inclusive habitantes y ciudadanos que esperan del graduado en Leyes una

[8] Böhmer, Martín, *Algunas sugerencias para escapar del silencio del aula.* "Academia. Revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires". Departamento de Publicaciones. Facultad de Derecho. Universidad de Buenos Aires. Año 1, número 1, Buenos Aires, 2003, p. 13-34.

[9] Böhmer, Martín, op. cit. nota al pie 6.

respuesta para todo. Y en esa capacidad de respuesta, en ese bagaje cultural del abogado, estarán presentes la Historia del Derecho, la Sociología, la Filosofía o la Economía Política aprendidas y 'aprehendidas' en la Universidad" (KLUGER 2003).

Ningún profesional del derecho que pretenda ser jurista puede prescindir del pasado a fin de comprender correctamente las instituciones jurídicas de los días actuales. Así lo entendió Waldemar Martins Ferreira, al afirmar que nadie es capaz de dar un paso de vanguardia, un adelanto, sin dejar el otro pie en la retaguardia (MARTINS FERREIRA 1951:11).

Historia del Derecho e investigación

A pesar de lo señalado precedentemente, aún subsiste un modelo educativo que favorece la reproducción de información y no el análisis y el cuestionamiento.

Atilio Alterini ha llamado la atención acerca del papel que tenemos los profesores de disciplinas jurídicas de abrir caminos hacia la búsqueda y la reflexión, al afirmar que "quien educa alimenta y conduce. ...lo nutre y lo conduce, impulsa su formación y desarrollo, y cuando se particulariza en lo jurídico tiende a su formación y a su desarrollo como hombre de derecho, como jurista" (ALTERINI 2003: VII).

Este camino debe conducir al alumno hacia el desarrollo de su propio espíritu crítico y en este entrenamiento hacia el análisis y la reflexión se inserta la investigación.

Creemos que no es posible *pensar históricamente* sin investigar, y además, que no hay docencia universitaria sin investigación.

Hoy vienen a mi mente unas palabras que le escuché decir una vez, hace mucho tiempo, a poco de ingresar como ayudante de cátedra, a mi maestro José María Mariluz Urquijo. En esa oportunidad afirmó que el profesor no puede ser un mero repetidor de ideas ajenas; que existe un momento en el desarrollo de su carrera docente en el que debe dejar de reproducir información y comenzar a investigar y transmitir el fruto del trabajo intelectual. Por su parte, María Isabel Seoane ha sostenido que "no es lo mismo quien capitaliza un mero saber libresco que quien suma a éste su experiencia como investigador"; que "no es igual explicar memoriosamente las distintas etapas del método histórico, por ejemplo,

que tener la vivencia de haberlo practicado" y que "es distinto extraer de segunda mano los testimonios históricos que haber participado personalmente en la pesquisa y en la selección de los mismos" (SEOANE 1999).

Así describe Böhmer a estos docentes-repetidores: "profesores muy *part time* que les cuentan a alumnos muy *part time* los libros que leyeron alguna vez"[10]. Concuerdo con este autor cuando afirma que hoy en día se continúa enseñando como si nada hubiese sucedido en este siglo y medio [11]. En tiempos como los actuales, en los que la información está disponible en los libros, en INTERNET, en videoconferencias, en CD, etc., el alumno necesita del docente mucho más que una sistematización de datos. Necesita que el profesor lo ayude a pensar y a analizar lo que otros han escrito para así poder generar sus propias producciones.

Mi propia experiencia docente siempre corrió pareja con mi trabajo como investigadora; por eso, al cabo de casi veinte años al frente de las aulas de grado, posgrado y doctorado, creo que los frutos más valiosos que transmití a mis alumnos fueron aquellos que surgieron de mi propia cosecha como investigadora; que fui más atentamente escuchada cuando pude entregarles aquellas conclusiones a las que había llegado tras escudriñar papeles añejos; cuando pude ofrecer ideas pergeñadas a través de las fuentes directas; cuando pude armar estructuras cimentadas de a poco, a fuerza de dudar, cuestionar, indagar, interrogar. Así lo debe haber percibido María Isabel Seoane cuando afirmó que "es como si la experiencia individual transmitiera el entusiasmo de la búsqueda, la agudeza de la crítica, la capacidad de la síntesis y el método para ordenar y exponer" (SEOANE 1999).

Tengo presentes también las lúcidas reflexiones de Miguel Ángel Ciuro Caldani, maestro por antonomasia, maestro de maestros en el Departamento de Posgrado de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, cuando expresa que "una universidad que no investiga está condenada a transmitir saberes exclusivamente elaborados fuera de ella, con la situación de dependencia que esto significa" (CIURO CALDANI 2003).

Por ello es fundamental que quienes pretendan transmitir conocimientos y formar a las futuras generaciones de juristas, sean investigadores. En este sentido Liliana Raminger sostiene que sería indispensable que universi-

[10] BÖHMER, Martin, op. cit. nota al pie 6.
[11] BÖHMER, Martín, op. cit. nota al pie 6.

dades que jerarquicen la enseñanza, promuevan espacios de reflexión y discusión y dediquen el tiempo y la reflexión necesaria para incorporar profesionales que a su vez, sean investigadores, con el fin de formar convenientemente alumnos "dispuestos a saborear y ejercer la búsqueda" (RAMINGER 2003).

En la medida en la que nuestros alumnos concluyan cada curso *quedándose* con sensaciones como que "fue muy bueno haber participado de sus clases, que contribuyeron en mucho a fortalecer nuestro interés por la historia del derecho"[12]; o "no quiero dejar pasar la oportunidad para agradecerle por el contenido de sus clases de Historia del Derecho", porque nos ha "enseñado a buscar, interpretar y definir las fuentes" y "le agradezco sus clases, que me dieron elementos que le aseguro sabré aprovechar"[13], los habremos ayudado a ejercer su propia búsqueda.

De esta manera habremos plantado la semilla de generaciones de verdaderos juristas, preparados para enfrentar los desafíos y para encontrar las respuestas que cada sociedad está esperando de ellos.

Bibliografía

AZEVEDO, Luis Carlos, *História do Direito, Ciencia e Disciplina*. OSASCO 1998 FIEO. OPUSCULA IV.

BÖHMER, Martín, *Algunas sugerencias para escapar del silencio del aula*. "Academia. Revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires". Departamento de Publicaciones. Facultad de Derecho. Universidad de Buenos Aires. Año 1. número 1. Buenos Aires 2003.

BÖHMER, Martín, con la colaboración de Juan Manuel Otero: *Igualadores retóricos: las profesiones del derecho y la reforma de la justicia en la Argentina*.

BÖHMER, Martín, *Metas comunes: La enseñanza y la construcción del derecho en la Argentina*. Presentado en el *Coloquio Derecho, Moral y Política*, celebrado en la Facultad de Derecho de la Universidad de Palermo, el 30 de septiembre de 2003.

CIURO CALDANI, Miguel Ángel, *Lineas de orientación para la evaluación de la educación y las instituciones juridicas de posgrado*. Comunicación al *Espacio vir-*

[12] De la evaluación, hecha por los alumnos, del curso de Doctorado en Ciencias Jurídicas y Sociales, llevado a cabo en la Universidad del Museo Social Argentino, en convenio con el Instituto Tamandaré, de la República Federativa del Brasil, Buenos Aires, 2001/2002.

[13] De la evaluación, hecha por los alumnos, del curso de Doctorado en Ciencias Jurídicas y Sociales, llevado a cabo en la Universidad del Museo Social Argentino, Buenos Aires, 2002.

tual de educación jurídica de posgrado. Evaluación de la educación y las instituciones jurídicas de posgrado, Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, junio/julio de 2003

COING, Helmut, *Las tareas del historiador del Derecho. (Reflexiones metodológicas).* Sevilla. 1977.

CRUZ BARNEY, Oscar, *Historia del derecho en México*. Oxford University Press. 2000.

GILISSEN, John, *Introdução Histórica ao Directo.* Fundación Calouste Gulbenkian. Lisboa. 1979.

KLUGER, Viviana, *Historia del derecho: ¿Para qué?*. "Revista Conceptos. Boletín de la Universidad del Museo Social Argentino". Año 78. N° 1 En-Febr./Mar-Abril 2003.

LEVAGGI, Abelardo, *Manual de Historia del Derecho Argentino*. Buenos Aires. Depalma. 1996.

MARTINS FERREIRAM, Waldemar, *História do Direito Brasilerio.* Libraría Freitas Bastos S.A. Rio de Janeiro. Sao Paulo. 1951.

RABINOVICH-BERKMAN, Ricardo D., *Un viaje por la historia del derecho*. Editorial Quórum. Buenos Aires. 2002.

RAMINGER, Liliana, *La iniciación científica. El compromiso de enseñar a investigar*, en http://www.cuadernos.bioetica.org/doctrina27.htm. Año 2003

SANDLER, Héctor Raúl, *La educación superior y los problemas sociales*, en htttp://webs.advance.com.ar/iceargentina Año 2001.

SEOANE, María Isabel, *Los recursos didácticos a utilizar en la enseñanza de la historia del derecho argentino*. "Revista de Historia del Derecho Argentino", N° 27. Instituto de Investigaciones de Historia del Derecho. Buenos Aires. 1999. pág. 449/500.

TAU ANZOÁTEGUI, Víctor, *El historiador ante el derecho.* Discurso de incorporación a la Academia Nacional de Derecho y Ciencias Sociales de Buenos Aires. La Ley, marzo 2003. Anticipo de Anales. año XLVII. 2da época. N° 40.

TOMÁS Y VALIENTE, Francisco, *Manual de Historia del Derecho Español*. Tecnos. Madrid. 1979.

Actualidad universitaria

DECLARACIÓN DE MAR DEL PLATA

El Consejo Permanente de Decanos de Facultades de Derecho de Universidades Nacionales, reunido en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Mar del Plata, convencido de que la totalidad de los sectores de la vida nacional deben ofrecer su contribución a la jerarquización de las instituciones de la República, de modo de restaurar la confianza de los ciudadanos, y en orden a garantizar el acceso a una Justicia eficaz y oportuna como pilar fundamental para el desarrollo armónico de la sociedad, el respeto de los derechos y el afianzamiento de la seguridad jurídica, considera imprescindible que las Altas Casas de Estudios participen activamente en el proceso de formación académica permanente de los integrantes del Poder Judicial de la Nación y de las jurisdicciones locales, el que redundará en el afianzamiento de las instituciones democráticas, por lo cual **DECLARA**: Que las Facultades de Derecho tienen el compromiso funcional de organizar maestrías, especializaciones y otras modalidades de cursos de posgrado con el objetivo de brindar capacitación para los aspirantes a ingresar y de instancias de perfeccionamiento para los magistrados y funcionarios del Poder Judicial de la Nación y de las jurisdicciones locales. Que se recomienda a los organismos intervinientes en las designaciones judiciales otorguen especial reconocimiento a los títulos expedidos por las Universidades públicas en cuanto garantizan el pluralismo ideológico.

Mar del Plata, 21 de noviembre de 2003.

En la ciudad de Mar del Plata, a los días veintiuno del mes de noviembre del año 2003, se reúne el Consejo Permanente de Decanos de Facultades de Derecho de las Universidades Nacionales con la presencia del Decano de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Cuyo Dr. LUIS ENRIQUE ABBIATI; el Señor Decano de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires Dr. ATILIO ANÍBAL ALTERINI; el Señor Decano de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata Dr. ROBERTO OMAR BERIZONCE; el Señor Decano de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad del Litoral Dr. MARIANO CANDIOTI; el Señor Director de la Escuela Superior de Derecho de la

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires Dr. EDUARDO VÍCTOR LAPENTA; la Señora Decana de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto Magíster ZULMA LARREA; el Señor Director de la Escuela Superior de Derecho de la Universidad Nacional de la Patagonia "San Juan Bosco" Dr. OSVALDO OSCAR LEGARI; el Señor Director Decano del Departamento de Derecho de la Universidad Nacional del Sur Dr. TOMÁS FRANCISCO LOBATO; la Señora Decana de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Catamarca Dra. CLAUDIA PATRICIA PACHECO; el Señor Decano de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Mar del Plata Dr. JUAN CARLOS PARIS; el Señor Decano de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de San Juan Magíster RICARDO JUAN PINTOS; el Señor Decano de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de Tucumán Dr. PEDRO MARCOS ROUGES; el Señor Director de Carrera de la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas de La Pampa Dr. ADRIÁN ALBERTO SÁNCHEZ; el Señor Decano de la Facultad de Derecho de Rosario Dr. RICARDO SILBERSTEIN; el Señor Decano de la Facultad de Derecho de Lomas de Zamora Dr. ALEJANDRO TULLIO; el Señor Decano de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Nacional del Nordeste Dr. HECTOR J. ZIMERMAN; el Señor Secretario Académico de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires Dr. GONZALO ÁLVAREZ; la Señora Secretaria de Investigación de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires MARIA CECILIA GÓMEZ MASÍA; el Señor Vicedecano de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Tucumán Dr. MARCELO BOURGUIGNON; la Señora Secretaria Académica de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Tucumán Dra. MARTA VISTALLI; la Señora Secretaria Académica de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Catamarca Dra. GABRIELA BOLLADA; la Señora Asesora Académica de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Catamarca Lic. MARÍA ISABEL ACUÑA; la Señora Secretaria de Ciencia y Técnica de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario Dra. STELLA MARIS ALOU; los Señores del Comité de Apoyo de la Facul-

tad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Nacional del Nordeste Dr. GUSTAVO RODRÍGUEZ, Dr. RAÚL OWERKZUC y Dra. OLGA GONZÁLEZ; la Señora Secretaria de la Comisión de Derecho de la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas de La Pampa Dra. DANIELA VASIA; el Señor Secretario de la Comisión de Derecho de la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas de La Pampa Dr. JORGE CAÑÓN.

Abierto el acto, el Dr. HÉCTOR J. ZIMERMAN transmite la presidencia al Dr. JUAN CARLOS PARIS hasta abril del 2004, quien les da la bienvenida y declara inaugurada la sesiones del Consejo.

A continuación el Dr. RICARDO SILBERSTEIN agradece a todas las Facultades y muy especialmente al Consejo Permanente todas las muestras de solidaridad recibidas con motivo del incendio de su Facultad.

Se pasa a considerar el orden del día y de común acuerdo se decide incorporar varios temas al mismo.

A. Se analiza y aprueba el documento Estándares para la autoevaluación de la función enseñanza-docencia de las facultades de Derecho de las Universidades Públicas (se anexa documento).
B. Se presenta el Informe sobre el Taller de Acreditación y Propuesta sobre Modalidad de Trabajo para la definición de pautas de acreditación. Se tomó conocimiento y se incorporará a la agenda del Consejo para el mes de agosto de 2004. Para darle tratamiento a los estándares se conformará un equipo de trabajo con representantes de las distintas Facultades. Sobre el particular, la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires manifiesta que participará en la elaboración del documento sin perjuicio de no estar comprendido en el régimen de acreditación conforme a las acciones judiciales existentes.
C. Recertificación Profesional y Capacitación Permanente. Se resolvió elaborar un documento para la reunión próxima y gestionar entrevistas con la Secretaría de Políticas Universitarias y con la F.A.C.A. en cuanto renueve sus autoridades.
D. Se aprueba la Declaración de Mar del Plata sobre la Participación de las Facultades de Derecho en la jerarquización del Poder Judicial.
E. Se convoca a una reunión de Secretarios de Posgrado de las Facultades a celebrarse en el mes de marzo en Mar del Plata.

F. Participación del Consejo Permanente en la Comisión de Análisis de la Reforma Política – Decreto P.E.N. 592. Se ratifica la participación y se encomienda al Presidente tomar contacto con el Ministerio del Interior a los efectos de formalizar la misma.
G. Se resuelve fijar como fecha y sede de la próxima reunión plenaria el 15 y 16 de abril en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora, con el siguiente orden del día: Estándares de Autoevaluación sobre Investigación y Extensión; Recertificación y capacitación permanente.

Habiendo agotado el orden del día se da por finalizada la reunión ordinaria, agradeciendo a la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Mar del Plata la dedicación y atención recibida por los participantes.

Dr. LUIS ENRIQUE ABBIATI, Decano de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Cuyo.
Dr. ATILIO ANÍBAL ALTERINI, Decano de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires
Dr. ROBERTO OMAR BERIZONCE, Decano de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata
Dr. MARIANO CANDIOTI, Decano de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad del Litoral
Dr. EDUARDO VÍCTOR LAPENTA, Director de la Escuela Superior de Derecho de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
Magíster ZULMA LARREA, Decana de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto
Dr. OSVALDO OSCAR LEGARI, Director de la Escuela Superior de Derecho de la Universidad Nacional de la Patagonia "San Juan Bosco"
Dr. TOMÁS FRANCISCO LOBATO, Director del Departamento de Derecho de la Universidad Nacional del Sur
Dra. CLAUDIA PATRICIA PACHECO, Decana de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Catamarca
Dr. JUAN CARLOS PARIS, Decano de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Mar del Plata

Magíster RICARDO JUAN PINTOS, Decano de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de San Juan
Dr. PEDRO MARCOS ROUGES, Decano de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de Tucumán
Dr. ADRIÁN ALBERTO SÁNCHEZ, Director de Carrera de la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas de La Pampa
Dr. RICARDO SILBERSTEIN, Decano de la Facultad de Derecho de Rosario
Dr. ALEJANDRO TULLIO, Decano de la Facultad de Derecho de Lomas de Zamora
Dr. HÉCTOR J. ZIMERMAN, Decano de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Nacional del Nordeste.

ANEXO

ESTÁNDARES PARA LA AUTOEVALUACIÓN DE LA FUNCION ENSEÑANZA-DOCENCIA DE LAS FACULTADES DE DERECHO DE LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS

En el marco del cumplimiento del cronograma establecido en el documento de Mendoza de septiembre de 2002 y su adecuación de Corrientes en 2003, el *CONSEJO PERMANENTE DE DECANOS DE FACULTADES DE DERECHO DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS* aprueba el presente Documento sobre Estándares para la autoevaluación de la Función Enseñanza-Docencia de las Facultades de Derecho de las Universidades Públicas. Éste constituye el segundo avance en la elaboración de estándares e indicadores de calidad de la Enseñanza de la Abogacía. Los mismos podrán ser utilizados por las distintas unidades académicas como criterios orientadores en procesos de auotevaluación, adecuándolos a los perfiles de cada Institución, a los contextos locales y regionales y a las condiciones políticas, presupuestarias, de tiempo y estatutarias.

Existe plena conciencia de que el desfinanciamiento y la desatención hacia las Universidades Públicas constituyen un serio obstáculo para su logro en plazos medianamente razonables. A pesar de esto y dentro del

marco de convergencias entre las Instituciones participantes existe la voluntad de continuar avanzando en la discusión y producción de estándares de calidad relativos a investigación y extensión, tal como fue establecido en el acuerdo de Mendoza de setiembre de 2002.

1) Introducción

En este documento se desarrollan los estándares para la evaluación de la función enseñanza, con particular énfasis sobre la docencia, desarrollada por las Facultades de Derecho de las Universidades Nacionales Argentinas. Esta tarea se enmarca en el proceso iniciado por el *CONSEJO PERMANENTE DE DECANOS DE FACULTADES DE DERECHO DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS*, en la ciudad de Mendoza, en septiembre de 2002, tendiente a la elaboración de estándares e indicadores para la evaluación de la enseñanza de la abogacía. Como primer resultado de este proceso se encuentra el Documento aprobado en el mes de mayo de 2003, "*Estándares para la Autoevaluación de la Gestión Institucional de las Facultades de Derecho*"*, en el cual se plantean las diferentes dimensiones que incluye la gestión institucional y se anticipan algunas de las dimensiones que implica la evaluación de las funciones de enseñanza, investigación y extensión de las Facultades de Derecho.

En este trabajo se retoman los principios que se formularon en dicho documento así como las definiciones y criterios establecidos en el documento aprobado por el *CONSEJO DE DECANOS* en septiembre de 2002 relativos a los conceptos de estándares e indicadores así como a los de evaluación y acreditación universitaria. Sin embargo, al ser este el documento que analiza la función que otorga entidad a la Universidad Pública, la *enseñanza*, en tanto y en cuanto las universidades constituyen instituciones educativas, merece destacarse el concepto de *currículum*, definido en el Documento de Estándares para Gestión Institucional como "estándar inicial", debido a que la definición de la *enseñanza*, en tanto objeto de la evaluación y de la definición de sus estándares de calidad, parte del encuadre político y conceptual entonces adoptado.

* [Nota de los Editores: este documento fue publicado en "Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires". Departamento de Publicaciones. Facultad de Derecho. Universidad de Buenos Aires. Año 1 número 2. Buenos Aires 2004, págs. 175-204].

De esta manera, vale retomar el planteo desarrollado oportunamente que sostiene que la Facultad de Derecho debe tener y desarrollar un proyecto educativo que asegure que los egresados:

(1) comprendan sus responsabilidades políticas, jurídicas, sociales y éticas referidas a su actuación como operadores que deben posibilitar a la ciudadanía el acceso a la justicia, a un modo de resolución de los conflictos en un estado democrático de derecho, ya sea que se desempeñen como representantes de sus clientes, como jueces o funcionarios auxiliares de un tribunal, como funcionarios de la administración pública, como mediadores, negociadores, árbitros de conflictos; como asesores, consultores de organismos gubernamentales o no gubernamentales, empresas, sindicatos; como docentes e investigadores;

(2) obtengan una formación académica rigurosa, sobre la base de un currículum que promueva:
   (i) la comprensión de la teoría, de la filosofía y de las diversas áreas del derecho y sus instituciones;
   (ii) las técnicas de análisis jurídico; técnicas de resolución de problemas, de negociación y resolución de conflictos; técnicas de comunicación oral y escrita; técnicas de interpretación y argumentación; técnicas de investigación social, como así también otras habilidades fundamentales que son necesarias para trabajar eficazmente en la profesión jurídica;
   (iii) la comprensión y el análisis crítico de los principios básicos del derecho público y privado;
   (iv) la adquisición de conocimientos y habilidades propias del campo de las Ciencias Sociales, como marco integrador de la formación para el ejercicio de las diversas prácticas implicadas en la profesión.

(3) comprendan la abogacía como una profesión que implica:
   (a) obligaciones referidas a la traducción de demandas sociales colectivas o individuales en reclamos jurídicos;
   (b) la inclusión de sectores excluidos del acceso a la justicia a través de la prestación de servicios jurídicos gratuitos; ya sea a través de la información, la promoción o la defensa de sus derechos;

(4) promuevan la generación y la comunicación de conocimientos socialmente significativos en el ámbito disciplinar e interdisciplinar, y fo-

menten la formación continua para la comprensión de adelantos científicos futuros, en un ambiente de libertad, justicia e igualdad de oportunidades entre todos los habitantes.

En consecuencia, como segundo estándar general, también concurrente con lo planteado en el primer documento de estándares pero ahora referido con la función enseñanza - docencia de la Facultad de Derecho se entiende que:

La función enseñanza, con especial énfasis en la docencia, debe encuadrarse en una definición de currículum que establezca con precisión fundamentos, objetivos, contenidos mínimos (conceptuales, procedimentales y actitudinales), régimen sobre correlatividades y sistema de evaluación de los aprendizajes así como de los perfiles del estudiante, del egresado y del cuerpo docente. Asimismo, se debe contemplar desde la gestión institucional, y en relación con el proyecto curricular de la formación en derecho, las actividades de capacitación continua de los docentes e investigadores y las políticas de investigación científica y transferencia que desarrolla la institución y las actividades de seguimiento de la inserción profesional y académica de sus graduados.

En este sentido, se considera al currículum de una carrera de grado universitario como el proyecto educativo de la Facultad de Derecho, por lo que comprende no sólo la información, los procedimientos asociados con éstos y las estrategias cognitivas desarrolladas y a desarrollar por medio de la interacción de los alumnos con los saberes, con los docentes y con sus pares, sino que también involucra las actitudes y los valores fomentados y los hábitos y destrezas enseñados y aprendidos, explícita o implícitamente.

En el caso de la educación universitaria, un proyecto curricular supone definiciones y decisiones que exceden la determinación de los contenidos informativos, las habilidades y las estrategias docentes y de enseñanza, promoviendo, además, sólidos vínculos entre las funciones de docencia, investigación y extensión.

Por ello, el diseño curricular de la carrera de abogacía debería considerar como criterios generales los siguientes:

- la promoción de la formación integral para la autonomía, la versatilidad y el desarrollo de un espíritu crítico;
- el desarrollo de una ética académica, integralidad, coherencia, rigurosidad en la formación, la enseñanza y el aprendizaje, solidaridad y responsabilidad social;

- el contexto actual de cambios sociales y sus implicancias en términos de las demandas efectuadas a la profesión jurídica teniendo en cuenta el surgimiento de nuevos campos disciplinares, nuevos problemas científicos, nuevas formas organizativas del mundo del trabajo y la resignificación de habilidades y competencias profesionales de los egresados de la carrera de abogacía;
- las modificaciones en el mercado de trabajo, que implican nuevas formas de empleo, algunas coyunturales y otras estructurales con incidencias para el caso de la abogacía.

2) La docencia universitaria: una definición preliminar

La complejidad propia de la educación y, dentro de ella, el papel que asume la docencia, merece un tratamiento particular por cada institución universitaria en función de su proyecto político educativo específico en el marco de su autonomía académica e institucional, consagrada por la Constitución Nacional. Sin desmedro de dicho tratamiento institucional, en el marco de este documento se entiende que la docencia universitaria constituye una práctica científica lo que supone pensar en un docente universitario capacitado para a) enseñar de modo tal que los alumnos se apropien significativamente del conocimiento; b) realizar actividades de investigación cuyos productos se transfieran a la enseñanza a través de metodologías que fomenten la pregunta y la búsqueda activa de respuestas.

La educación como práctica social está sujeta a los avatares del conjunto de las prácticas sociales pero es también una práctica específica que posee atributos que la diferencian del resto. En general, las prácticas sociales se construyen y esta construcción se realiza a partir de variables singulares, históricas, sociales y políticas. En este sentido puede resultar útil considerar a la educación a partir de su carácter de práctica social, histórica y políticamente construida. Es precisamente este carácter multifacético de la educación, que permite pensarla –al mismo tiempo– tanto como un mecanismo de reproducción social cuanto de liberación humana, todo lo cual redunda en que su estudio e investigación resultante se tornen complejos.

Asimismo, pensar en la evaluación de la docencia universitaria supone un esfuerzo para no sesgarla en función de los intereses de las diver-

sas disciplinas que se enseñan en las universidades, dando preeminencia a una óptica reduccionista y particular, para avanzar hacia un tratamiento interdisciplinario de la enseñanza en la universidad.

El Currículum Universitario como Proyecto Político Educativo

La educación universitaria constituye una práctica social institucional, contextualizada históricamente y condicionada por factores que trascienden lo pedagógico y lo disciplinar. El currículum, desde esta perspectiva, no es un proyecto neutro sino que responde a políticas educativas y concepciones respecto a la profesión, que se traducen en determinados enfoques epistemológicos y didácticos. Es, en consecuencia, una propuesta entre otras posibles y sintetiza un proyecto político educativo.

La evaluación del currículum, por su parte, involucra también valores, supuestos y perspectivas desde las cuáles se define qué, cómo y para quiénes se evalúa. En síntesis, no debe perderse de vista que tanto el currículum como la evaluación son el resultado de procesos atravesados por el conflicto, la negociación, la confrontación y el consenso.

La Enseñanza en la Universidad

La enseñanza, en tanto práctica social, participa de las mismas características mencionadas respecto al currículum. En este sentido, existen diversas concepciones que se traducen en modelos de enseñanza. Cada uno de ellos responde a ideas filosóficas, psicológicas, epistemológicas y pedagógicas y se orienta hacia la formación de determinados perfiles profesionales.

La universidad es una institución que, por su condición de productora de conocimientos, está llamada a generar espacios de discusión, reflexión y ruptura epistemológica a fin de crear condiciones para la producción de conocimiento científico. En este sentido, deberían propiciarse modelos de enseñanza orientados a la compresión del conocimiento y a la adquisición de competencias que posibiliten su uso práctico y la producción de nuevos conocimientos a través de la investigación.

En el caso específico del Derecho la enseñanza debe, además, orientarse explícitamente hacia la facilitación del cambio social y político, la promoción de justicia y de la igualdad de los ciudadanos.

En cuanto a los docentes, sujetos fundamentalmente involucrados en el currículum y la enseñanza universitaria, se espera que desempeñen su rol participando y aportando a los procesos curriculares y de enseñanza propios de la misión institucional, desde una postura reflexiva y crítica de su propia práctica.

En este último caso es donde deben considerarse las múltiples articulaciones en las que está inserta la práctica docente y vale destacar aquí, algunas de las responsabilidades que éste debe asumir en el desarrollo de su práctica pedagógica.

1) En relación con la estructuración del currículum. El docente universitario debería participar activamente y de forma protagónica en el proceso de diseño curricular, considerando:
   a) El carácter del currículum como una propuesta político educativa, que se construye desde lo singular-disciplinar, lo social, lo histórico y lo político y que implica una síntesis a la cuál se arriba mediante diversos procesos de negociación, conflicto, hegemonía y resistencia.
   b) La importancia, en la definición del proyecto curricular, de la intervención interdisciplinaria de los profesionales del área específica y de otras vinculadas así como la participación de los especialistas en didáctica.
   c) La asunción de un rol mediador y facilitador en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sobre la base de un riguroso conocimiento sobre su especialidad disciplinar.
   d) La necesidad de que el proyecto curricular ubique a los estudiantes ante los desafíos que plantea la complejidad de la vida contemporánea.
   e) El replanteo de la organización tradicional del currículum universitario (ciencias básicas, aplicadas y prácticas) que establece una jerarquía entre tipos diferentes de saberes disciplinares, desvinculando la teoría de la práctica.
2) En relación con la enseñanza. El docente universitario debe considerar las características específicas de su rol en relación con la planificación, la organización, el desarrollo y la evaluación de la enseñanza, siguiendo premisas tales como:

a) La socialización de los estudiantes, a los fines de que se apropien del sentido que poseen las prácticas de la institución y de la disciplina y profesión para la cual se están formando.
b) El rechazo de la idea de enseñanza como un mecanismo de transmisión de información de carácter unidireccional y "bancario", y la asunción de un concepto de enseñanza como proceso comunicativo interactivo, de forma de concebir a la tarea docente como una mediación tendente a la promoción de aprendizajes significativos por parte de los estudiantes.
c) La comprensión de que los estudiantes se apropian del conocimiento a partir de obstáculos, rupturas y conflictos cognitivos. En tal sentido, la tarea del docente debería promover rupturas epistemológicas que les permitan a los alumnos cuestionar y reformular sus modos empíricos de representar el mundo real y organizar significativamente los marcos conceptuales del conocimiento que contienen las diferentes ramas del saber científico. En todo esto resulta fundamental la promoción, por parte del docente, de estrategias que comprendan e incluyan la lógica de investigación científica y fomenten la pedagogía de la pregunta y la curiosidad.
d) La promoción de situaciones de enseñanza y aprendizaje en las cuales se "aprenda haciendo", fomentando la interacción entre el saber conceptual e informativo con la "reflexión en la acción" y los saberes procedimentales.
e) La comprensión del conocimiento científico como algo inacabado y socialmente construido, que busca el entendimiento y el estudio de la realidad.
f) El reconocimiento de las diferencias individuales de los estudiantes y el fomento de la integración en un marco de pluralismo científico e ideológico.
g) La promoción del aprendizaje colaborativo a través de ámbitos grupales de aprendizaje que faciliten la apropiación del conocimiento, fomenten la constitución de relaciones de cooperación y incentiven la aceptación de las diferentes posiciones y opiniones, fomentando el pluralismo científico e ideológico.

h) El desarrollo de competencias para resolver tipos de situaciones que se plantean en zonas indeterminadas de la práctica profesional y disciplinar que se estudia, utilizando para ello las reglas de la racionalidad técnica y las formas de operar que suponen la resolución de conflictos.

i) La articulación de las actividades de docencia con la investigación científica y la extensión universitaria, como forma de generar experiencias educativas para los estudiantes que los coloquen en situaciones de producción y transferencia del conocimiento.

3) Dimensiones de la docencia universitaria - su autoevaluación en relación con la función enseñanza

Considerando que la evaluación se realiza de acuerdo con criterios que pueden apoyarse en diversas perspectivas, en este documento se identifican dos dimensiones para la evaluación de la docencia universitaria:

1. La docencia como componente fundamental de la función de enseñanza en la Universidad.
2. La docencia como uno de los ejes de las políticas de gestión institucional.

En este trabajo se aborda la primera de las dimensiones, por cuanto la segunda ha sido tratada en el documento correspondiente al Eje Gestión Institucional, en el marco del proceso de definición de estándares de autoevaluación encarado por el Consejo Permanente de Decanos de Facultades de Derecho de Universidades Nacionales.

Habiendo planteado el carácter esencialmente político del currículum, la enseñanza y la evaluación y su sujeción a perspectivas ideológicas y axiológicas, se plantea la necesidad de definir con la mayor precisión posible los estándares de autoevaluación de la enseñanza en el marco de la docencia en las facultades de Derecho.

Puede sostenerse que la definición de las Universidades Nacionales, en tanto instituciones educativas de nivel superior, está dada por su dedicación a la enseñanza, a la investigación científica y a la extensión a la comunidad de los resultados de estas actividades y su producción. Como ya se mencionó, a efectos de la definición de estándares que permitan la realización de procesos de autoevaluación de la enseñanza, se entiende a

esta última como una de las funciones primordiales de la Universidad y a la Docencia como la práctica social central para el desarrollo del proceso de enseñanza. De esta manera, la forma en que se entiende aquí a la docencia la ubica dentro del proceso de enseñanza que se desarrolla en la Universidad en tanto institución educativa.

La evaluación constituye una herramienta de la gestión que facilitaría, a través de la información recogida y su análisis, la solución de los problemas vinculados con la compleja y difícil administración de los procesos de enseñanza y de aprendizaje dentro de la Universidad.

Ahora bien, para evaluar la docencia no alcanza sólo con la definición de indicadores tales como: porcentaje de docentes concursados; porcentaje de docentes con formación de posgrado; tasa de graduación; porcentaje de retención; gasto por alumno; proporción de docentes por alumno -según dedicación; relación de docentes / investigadores en el Programa del Ministerio de Educación de Incentivos para Docentes-Investigadores sobre total de docentes de la Unidad Académica; entre otros.

La diversidad de información que puede recabarse en los procesos de evaluación de la docencia universitaria así como la existencia de diversas interpretaciones sobre algunos de sus aspectos (e.g. libertad de cátedra, sistema de concursos periódicos para acceder y permanecer en los cargos docentes, la definición de la calidad y la excelencia educativa, entre otros) conlleva dificultades importantes para la definición de indicadores precisos para la evaluación de la calidad de la docencia universitaria. A ello se suma las características que asume la enseñanza en una disciplina en particular y dentro de ella entre las diversas áreas de especialidad que la componen. Por ello resulta importante la consideración de diversas fuentes y el control metodológico exhaustivo -en su recolección y análisis- para evitar *desviaciones* en la interpretación de los datos y evaluar la docencia en función de su eficacia y pertinencia para la función enseñanza dentro de la Universidad y respecto de los propósitos y metas perseguidos por la institución a través de su proyecto político educativo.

La Evaluación de la Actividad Docente

La concreción del nivel de análisis de la actividad docente, en los procesos de autoevaluación institucional, debería dar lugar no solo a la de-

tección de problemas sino también a la formulación de proyectos para la resolución de los problemas registrados y de mejora de las condiciones en las que se desarrolla la enseñanza. Así, un resultado esperable podría ser la configuración de instancias de capacitación y perfeccionamiento de la actividad docente sobre la base de actividades previas de reflexión sobre los problemas pedagógicos detectados en los procesos de evaluación de la enseñanza. La reflexión sobre la educación universitaria debería constituir una actividad permanente en la vida cotidiana de las Universidad en tanto instituciones educativas de forma que se promueva la reflexión sobre la gestión curricular, sobre las estrategias didácticas utilizadas y sobre los problemas de aprendizaje de los estudiantes, por citar algunos eventuales ejemplos de temas para ser trabajados a partir de la evaluación de la enseñanza.

Pues bien, cuando se piensa a la actividad docente universitaria a efectos de su evaluación desde la dimensión de los recursos humanos, puede resultar útil identificar los aspectos que la constituyen. En este sentido, es posible definir diferentes perspectivas analíticas respecto de la definición de la docencia y su evaluación:

a) Como un proceso de mejoramiento de los recursos humanos docentes, apuntando a incrementar la calidad académica.
b) Como conjunto de normas que la regulan dentro de la Universidad (ingreso a la docencia, desarrollo y promoción docente en tanto carrera académica).
c) Como un sistema de formación y capacitación docente continua (que incluye tanto la investigación sobre su práctica educativa cuanto la investigación en su disciplina).

Según se trate la perspectiva adoptada será factible pensar en diferentes procedimientos para evaluar la actividad docente ya sea a través de indicadores de desempeño (similares a los mencionados anteriormente y que apuntan básicamente a la rendición de cuentas por parte de los docentes y las instituciones en los procesos de evaluación externa, a pesar de su alcance limitado en términos de evaluación), auditorias y evaluaciones de programas educativos que contemplen mecanismos de evaluación y supervisión de la gestión docente lo que podría aportar datos sobre asistencia; presentación de programas analíticos de los cursos a cargo; cumplimiento en la elevación de informes,

entre otros; sin embargo ello no necesariamente brinda información respecto de los niveles de aprendizaje de los estudiantes en cuanto a la apropiación del conocimiento o al tipo de articulaciones entre la teoría y la práctica que se fomenta desde la propuesta pedagógica realizada por el docente al frente del curso así como tampoco respecto de la transferencia de la investigación a su actividad docente.

4) Propuesta de Estándares para la Autoevaluación de la Función Enseñanza-Docencia

Gestión Institucional de la Enseñanza

1- La Institución (Universidad o Facultad, según se trate) debe establecer claramente y con precisión las funciones, obligaciones y derechos de las diferentes categorías docentes (profesores, auxiliares docentes).

2- La Facultad debe establecer con claridad y precisión las funciones de las categorías de los profesores, integrando y equilibrando la enseñanza y la investigación, al tiempo de promover la extensión.

Un indicador en este sentido estaría dado por la definición y comunicación, por parte de la institución, de las metas y objetivos en materia de enseñanza, de investigación y de extensión.

3- La Secretaría Académica, en concertación con los directores de los departamentos académicos o profesores titulares de cátedra, según corresponda, debe fijar y comunicar anualmente pautas y metas para el desarrollo curricular y docente.

4- La Facultad debe generar procedimientos que le permitan realizar una evaluación continua del diseño curricular, de su ejecución y del rendimiento interno del plan de estudios –diagnóstico y programación académica-seguimiento del rendimiento académico de los estudiantes– integración con las acciones docentes (análisis del fracaso académico y de la deserción estudiantil; instrumentación de medidas tendentes a la retención de los alumnos, de complementación de la enseñanza).

Un indicador de este estándar está conformado por:

a. la existencia de censos, encuestas, sondeos de opiniones (entre otros instrumentos) a los alumnos y docentes sobre los items referidos tanto en el estándar inicial cuanto en el presente estándar;

b. la existencia de procedimientos de verificación del cumplimiento de responsabilidades por parte de los docentes de las distintas categorías;
c. la existencia de informes que se refieran a la interpretación de los datos y resultados de las encuestas (u otros procedimientos para la generación de datos); dichos informes deben ser difundidos en el conjunto de la comunidad universitaria
d. el análisis de correspondencia entre la opinión de los estudiantes avanzados y de los profesores acerca de las formas de evaluación implementadas.
e. el uso de estos datos para la revisión, actualización y planificación de todos los aspectos que se refieran a la implementación y ejecución del proyecto educativo de la facultad;
f. la coordinación de jornadas, encuentros, seminarios, para que los docentes, las autoridades de la Facultad, ya sea a través de los Departamentos Académicos y otros medios o instancias, puedan reflexionar y analizar de manera continua acerca de los datos, los resultados, las interpretaciones y las planificaciones que surgen como fruto de la evaluación de la gestión de la docencia.

5- La Facultad debe promover la relación con otras instituciones que posibiliten el desarrollo de las tareas docentes en espacio de contacto entre el mundo académico y el medio laboral o profesional.

Un indicador de este estándar se refiere a la:

- existencia de acuerdos (en ejecución) con asociaciones profesionales, organismos gubernamentales (de administración de justicia, de administración y ejecución de políticas públicas, de creación de normas, entre otros), organismos no gubernamentales.

Infraestructura

6- La Facultad debe contar con la infraestructura *necesaria y suficiente* para el desarrollo de la docencia tanto para la transmisión de conocimientos como para su generación por parte de los docentes y para el inicio en la generación de conocimientos por parte de los estudiantes que posibilite el cumplimiento del "estándar inicial".

El presente estándar se refiere a la existencia de Infraestructura y disponibilidad de recursos materiales e informáticos didácticos a disposición de los docentes para el desarrollo de la enseñanza y de la investigación, como así también para el desarrollo de los aprendizajes de los alumnos. En este sentido, este estándar implica un trabajo coherente con los que se refieren a los estándares de Gestión Institucional.

Un indicador de este estándar se refiere a la disponibilidad:

a. de un número de aulas, cuya superficie y capacidad promedio debe cubrir las necesidades derivadas de su matrícula de estudiantes, acordes con las diferentes modalidades y técnicas didácticas impartidas por los profesores (clase magistral, seminarios, talleres, laboratorios, clínicas, simposio, estudio de casos, entre otras). (El estado de las aulas debe respetar las mismas exigencias que las aulas en lo relativo a cantidad, iluminación, ventilación, acústica, conservación y limpieza, véase Estándares de Gestión Institucional);
b. de instalaciones comunes para el desarrollo de las actividades de docencia, investigación y extensión por parte de los profesores e investigadores. Éstas deben respetar las mismas exigencias que las aulas en lo relativo a cantidad, iluminación, ventilación, acústica, conservación y limpieza;
c. de instalaciones funcionales para el trabajo en equipo y el desarrollo de diferentes modalidades de comunicación entre los participantes;
d. de acceso (en la Facultad o a través de terceros) a salas para conferencias y proyecciones cinematográficas, de video, teleconferencias y tele-enseñanza;
e. de equipamiento para el desarrollo y apoyo a la docencia y a las actividades de enseñanza y aprendizaje presenciales, semipresenciales o a distancia, según se trate (existencia de pizarrones, tizas, borradores, retroproyectores, cañones y computadores personales, equipos de audio y de sonido, pantallas);
f. de oficinas, individuales o colectivas, para el desarrollo de las actividades de docencia así como para la atención a los estudiantes;
g. de acceso a equipamiento informático y a redes, que posibiliten la actividad académica, las actividades de docencia como trans-

misión y generación de conocimientos, de acuerdo con el "Estándar Inicial" y tendentes a satisfacer las necesidades formativas de los alumnos;

h. de un plan para optimizar la utilización de los espacios físicos necesarios para el desarrollo de las actividades docentes y de aprendizaje;

i. de una biblioteca acorde con el proyecto educativo de la Facultad y según el "Estándar Inicial" (en este sentido, se remite a los estándares de Gestión Institucional a partir del número 61) y que garantice servicios de referencias de material bibliográfico, jurisprudencial, legislativo, de publicaciones periódicas, de información suministrada a través de INTERNET, formato CD, entre otras.

Docencia

7- La enseñanza en cualquiera de sus modalidades debe estar a cargo de los profesores titulares, en su caso, plenarios, asociados y adjuntos regulares. Los auxiliares docentes pueden estar a cargo de las tareas de enseñanza (= dictado de clases) en un rango que oscile entre el 25 % y el 50% de dichas tareas, según las disposiciones que cada Universidad y Facultad determine en este sentido.

- Un indicador de este estándar está dado por la asistencia real de los profesores para el dictado de clases en cualquiera de sus modalidades, por lo que surge de las actividades de evaluación de la gestión de la docencia a través de mecanismos tales como encuestas a los estudiantes sobre la docencia.
- Otro indicador puede estar dado por la existencia de algún registro diario de firmas de profesores u otro mecanismo de control de la asistencia como tarjetas magnéticas, que lleva adelante la unidad académica o el departamento académico.

8- La provisión de todos los cargos docentes (profesores y auxiliares)debe realizarse por medio de los mecanismos consagrados por el estatuto de la universidad y las reglamentaciones específicas tanto de la Universidad cuanto de la Facultad que garantice algún sistema de acceso por medio de concursos públicos de antecedentes y oposición. En situaciones extraordinarias, que requieran la designación de algún/os do-

cente/s a través de otros mecanismos diferentes a los concursos públicos, la selección se debe efectuar a través de sistemas de concursos internos u otros mecanismos de selección que garanticen la transparencia de las decisiones de los docentes designados.

9- La Facultad debe promover periódicamente la designación de docentes (profesores y auxiliares) regulares con mayores dedicaciones a través del llamado a concursos para la realización de docencia, investigación y extensión, ya sean estas tareas desarrolladas con enfoques propios del derecho o bien adoptando perspectivas interdisciplinarias.

10- Para ingresar al régimen de dedicación exclusiva los Consejos Directivos considerarán como requisitos indispensables:

- Plan de labor docente, investigación o, eventualmente, de extensión a desarrollar
- Reseña de la actuación docente y de investigación del profesor y sus méritos
- Informe del Profesor a cargo de la cátedra o el departamento
- Actividad extrauniversitaria
- Resultados de las actividades de autoevaluación de la gestión de la docencia que involucren al docente en cuestión, donde conste la opinión de los estudiantes de los cursos que el docente –que aspira al aumento de dedicación– dictó

11- Todos los docentes de la categoría de "profesores" deben presentar de forma regular, por lo menos cada 2 años, sin perjuicio de las reglamentaciones de cada Universidad, un informe cada 2 ó 3 años, en los que se debe dar cuenta de los siguientes aspectos, entre otros:

- trabajos de investigación (en los casos de los profesores con dedicación exclusiva y semiexclusiva)
- publicaciones
- labor docente
- formación de colaboradores de las tareas de docencia y de investigación
- actividades de actualización y perfeccionamiento docente y disciplinar
- ctividades de extensión y transferencia
- actividades institucionales

12- La Facultad debe promover y facilitar el incremento del número de profesores, de todas las categorías, en cargos con dedicación exclusiva y semiexclusiva hasta alcanzar un porcentaje mínimo de su planta de profesores en total, entre ambos tipos de dedicación, de acuerdo con la política de planificación académica de la Facultad.

13- La Facultad debe promover y facilitar el incremento del número de auxiliares docentes, de todas las categorías, en cargos con dedicación exclusiva y semiexclusiva hasta alcanzar un porcentaje mínimo de su planta de auxiliares docentes en total, entre ambos tipos de dedicación, de acuerdo con la política de planificación académica de la Facultad.

14- La permanencia de los docentes en sus cargos debe estar vinculada con las actividades que le competen, lo cual incluye su dedicación a las actividades de investigación y de extensión que desarrollen así como la producción de materiales de transferencia a la docencia de sus actividades profesionales y científicas.

15- La permanencia en los cargos debe estar relacionada con procedimientos de supervisión de la gestión docente que promuevan el alcance del "estándar general".

Un indicador de este estándar está conformado por la existencia de:

a. procedimientos de renovación de los cargos docentes por medio de concursos de antecedentes y oposición u otros sistemas de evaluación periódica previstos por los estatutos de las universidades;
b. presentación y evaluación de informes docentes;
c. la existencia de un programa sistemático de autoevaluación de la docencia, con participación de los docentes –de todas las categorías– en su definición y modalidad de implementación. Este programa no sólo debe desarrollar los procesos de recolección de información para la autoevaluación de la docencia sino que también debe procesar los datos, interpretarlos y desarrollar propuestas para la solución de los problemas detectados.

16- La Facultad debe garantizar la formación continua y el perfeccionamiento de sus docentes en general y de los auxiliares de la docencia en particular.

Un indicador de este estándar está conformado por la existencia de:

- una oferta variada de cursos presenciales o a distancia, de la institución o a través de convenios con otras instituciones nacionales o extranjeras, que aborden:
  - la formación docente continua en los aspectos pedagógicos y didácticos, vinculados con la enseñanza de la disciplina;
  - la formación disciplinar continua, que promueva los estudios de especialización, maestría, doctorado y postdoctorado;
  - la investigación como espacio de perfeccionamiento disciplinar;
- la existencia de acciones de estímulo en favor de los auxiliares docentes;
- de becas, créditos que garanticen el acceso a los cursos por parte de los docentes;
- el apoyo a la gestión de becas y subsidios a las actividades de investigación científica por parte de los docentes;
- de convenios firmados y en ejecución que permitan el perfeccionamiento de los docentes en otras instituciones nacionales o extranjeras.

17- La Facultad debe definir las áreas de especialización disciplinar de desarrollo prioritario, o que cubran vacancias de conocimiento, a través del fomento de una política de formación de cuarto nivel, ya sea en instituciones nacionales o extranjeras, que a la vez contemple la efectiva reinserción de los beneficiarios.

18- La Facultad debe garantizar la existencia de instancias de asesoramiento pedagógico tanto para los docentes cuanto para los estudiantes.

En este sentido, este estándar encuentra su complemento en los estándares de gestión Institucional referidos a la Gestión de la Formación y Asesoramiento Docente (véase estándares referidos a la Gestión Académica, y estándares N° 36, 39 y 40 de la Gestión de la Formación Docente)

Un indicador de este estándar está configurado por la existencia:

- de alguna unidad encargada del asesoramiento pedagógico a docentes y a alumnos (equipo pedagógico y acciones desde la gestión académica de la institución) y a la institución sobre la gestión y desarrollo curricular, que cuente con un horario de atención real al público de, por lo menos, 20 horas semanales. Entre las funciones que tendrían ésta o las unidades se encuentran: un seguimiento

sistemático del desempeño académico de los estudiantes considerando la diversidad de sus intereses y necesidades formativas; así como la propuesta de medidas que apunten a la resolución de los problemas de aprendizaje de los estudiantes considerando los diferentes ciclos que se encuentran en sus estudios

- instancias remediales y de recuperación,
- trabajos especiales (por ejemplo, monografías).
- evaluaciones especiales.

19- Los profesores titulares y asociados deben promover y generar instancias de reflexión sobre la práctica docente en las que participen el equipo docente en su conjunto, específicas de cada asignatura.

a. Un indicador de este estándar es la confección por parte de las cátedras, con expresión de sus miembros, de informes anuales sobre la gestión docente interna, en donde conste una reflexión sobre el logro de los objetivos de los programas de estudio en relación con el análisis del currículum de la carrera, los cambios disciplinares y la actualización de contenidos. En suma, se trata de realizar un informe que aborde aspectos tales como el análisis de los programas, según ciclos y áreas / orientaciones, para actualizarlos de manera continua y así, evitar superposición de contenidos y bibliografía y lograr la articulación de la enseñanza de esos contenidos, fortaleciendo la formación de grado, y la vinculación con las actividades de investigación que pudiesen desarrollar los miembros de los equipos docentes.

b. Un segundo indicador de este estándar está constituido por la frecuencia de las reuniones de cátedra para la discusión de aspectos pedagógicos como así también de trabajos para la actualización de los contenidos de la disciplina.

c. Otro indicador está dado por el material de enseñanza generado por la cátedra, como así también su actualización.

Gestión Curricular

20- Las actividades de enseñanza y de aprendizaje del derecho deben desarrollarse en directo contacto con el pensamiento universal, los avances científicos, disciplinares y tecnológicos contemporáneos y debe atender con particular énfasis los problemas locales, regionales, na-

cionales y latinoamericanos en concordancia con los fundamentos y bases desarrollados en el Estándar Inicial.

21- La Facultad debe establecer claramente las metas a alcanzar en cada etapa o ciclo de formación, según se encuentre estructurado el plan de estudios, en términos de competencias a desarrollar en los estudiantes de la carrera de abogacía.

Un indicador en este sentido estaría dado por el grado de conocimiento que los estudiantes tienen de estas metas.

22- La Facultad debe promover toda forma de enseñanza del derecho que implique una relación efectiva entre el alumno y sus docentes ya sea a través de la modalidad presencial o semipresencial.

Un indicador está conformado por:

- la existencia de mesas libres sólo como una opción administrada por el estudiante ante alguna situación relativa a su avance en el plan de estudio. En este sentido, queda excluido del estándar y del indicador la mesa libre como una solución de la institución ante la dificultad de garantizar la cursada para los estudiantes.

23- Las actividades de enseñanza del derecho deben propender al logro de los aprendizajes de las competencias, que supone el plan de estudios (en cada una de las etapas o ciclos de formación), por parte de los alumnos. En este caso el fracaso académico se interpreta no como un fracaso individual sino como un fracaso de la enseñanza del derecho en términos institucionales.

24- La Facultad debe desplegar cursos de acción para mejorar y equilibrar las condiciones de los estudiantes desde que ingresan a la institución.

Un indicador de este estándar esta conformado por:

- la existencia de mecanismos de diagnóstico acerca de análisis y comprensión crítica de textos, producción de textos monográficos, razonamiento lógico-matemático, conocimiento histórico-social;
- la planificación y ejecución de dispositivos didácticos de nivelación de las referidas capacidades;
- el seguimiento de la efectividad de los dispositivos ejecutados.

25- Las actividades de enseñanza del derecho deben desarrollarse predominantemente en forma presencial, garantizando la comunidad de profesores, estudiantes y graduados, propios de la Universidad Pública,

procurando la formación integral, la rectitud moral y la responsabilidad cívica, en un ámbito de producción y difusión del conocimiento científico, de enseñanza de los componentes disciplinares básicos y especializados y de extensión a la sociedad de los avances obtenidos y sus resultados. Todo ello garantizando la pluralidad científica, política e ideológica y la libertad académica, de investigación y de expresión.

Las actividades de enseñanza del derecho, que desarrollan las cátedras o departamentos según corresponda, pueden ser complementadas con dispositivos didácticos propios de la modalidad semipresencial de enseñanza, sobre la base de la utilización de diversas tecnologías educativas, tales como: material impreso, telecomunicación, educación on-line.

26- Las actividades de enseñanza del derecho que se desarrollen a través de la modalidad semipresencial, deben tener el carácter de complementarias de las presenciales y deben, asimismo, garantizar el aprendizaje colaborativo o cooperativo entre los estudiantes que opten por ella no sólo en las instancias de presencialidad sino también durante las instancias de estudio independientes realizados por los estudiantes que opten por esta modalidad.

Un indicador en este caso estaría dado por el diseño de estrategias didácticas, específicas de las tecnologías educativas utilizadas para el desarrollo de la semipresencialidad –como complementarias de las actividades presenciales–, que fomente el intercambio académico de los estudiantes entre sí durante sus actividades no presenciales (cfr. comunicación a través de correo electrónico, encuentros virtuales con los tutores y desarrollos de trabajos colectivos, entre muchos otros).

27- El desarrollo de modalidades complementarias, semipresenciales o a distancia, para la enseñanza del derecho, debe garantizar la existencia de tutores pedagógicos que sostengan y potencien el aprendizaje de los estudiantes. Una cantidad óptima de tutores para este tipo de tareas podría estar dada por el rango de un tutor por cada 15 ó 20 estudiantes.

28- Las actividades de enseñanza del derecho deben contemplar diferentes modalidades de cursado de las asignaturas de forma que consideren las necesidades y características de los estudiantes, quienes pueden diferenciarse en función de aspectos tales como la edad, la condi-

ción laboral y dedicación efectiva a la cursada y a las tareas de estudio fuera del horario de las clases presenciales.

Un indicador en este sentido estaría dado por la existencia de regímenes diferenciados para el mantenimiento de la regularidad en la carrera y en las asignaturas debido a los diferentes ritmos y dedicaciones a los estudios, por parte de los estudiantes.

Otro indicador podría estar dado por la programación de cursos intensivos durante los recesos de verano y de invierno.

Un tercer indicador estaría constituido por la existencia de franjas horarias que aseguren la cursada efectiva.

Un cuarto indicador estaría dado por la disponibilidad de lugares y planta docente para garantizar la franja horaria.

Finalmente se ubicarían en esta categoría de indicadores la implementación de actividades complementarias de enseñanza semipresencial y de nuevas tecnologías educativas, con seguimiento, tutoría, producción de materiales de enseñanza y de aprendizaje específicamente diseñados para la implementación de esta modalidad.

Aspectos referidos a la Evaluación de los Aprendizajes

29- Las actividades de enseñanza del derecho deben contemplar modalidades de evaluación de los aprendizajes y regímenes de promoción de los estudiantes basados sobre sistemas de calificación que prevean escalas específicamente determinadas a tal efecto, de acuerdo con los diferentes criterios que existen para su definición (escalas numéricas, conceptuales o descriptivas, entre otras).

En este sentido, se debe trabajar de manera integral sobre la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes, entendiendo a la última como subsidiaria de la primera. En lo que respecta a la construcción de un sistema de calificación se debería adoptar algún criterio en particular ya que ello afecta a la dirección que tome el proceso de evaluación de los aprendizajes. Así lo más recomendable estaría dado por los sistemas de doble calificación en donde se apunte a la complementación de:

a) las calificaciones referidas a los progresos realizados por el estudiante en relación con una norma o estándar previamente establecido, por lo general, en los objetivos del programa de los cursos o

ciclos formación en los cuales se estructuran los planes de estudio de la carrera de abogacía;

b) las calificaciones referidas a los progresos del estudiante contrastados con sus aptitudes individualmente consideradas.

30- Las actividades de enseñanza del derecho deben estar vinculadas estrechamente con el régimen de promoción de los estudiantes –que se adopte en la institución (Universidad o Facultad según se trate). El régimen de promoción tiene una finalidad vinculada con la aprobación de un curso o asignatura en particular, o bien con el egreso o graduación del estudiante de la institución por haber concluido satisfactoriamente sus estudios.

Asimismo, el régimen de promoción adoptado por la institución debe garantizar que no sea promovido el estudiante que:

a) no posee los conocimientos mínimos y básicos, para la prosecución de sus estudios en un curso superior, y que

b) no ha alcanzado las competencias mínimas que la formación universitaria debe garantizar al individuo en particular y a la sociedad en su conjunto.

En este sentido, la fijación de un régimen de promoción debe basarse en algún criterio establecido al respecto o en la combinación de algunos de ellos (sistemas de promoción por calificación promedio; sistema de logros mínimos exigidos; sistema de promoción por examen final; sistema de promoción sin examen final o promoción directa; evaluación de portafolio; entre otros), considerando las ventajas y desventajas que cada uno tiene. En cualquier caso el régimen de promoción adoptado por la institución debe: a) explicitar las razones que justifican la decisión de promoción o no del estudiante de acuerdo con criterios previamente establecidos y de conocimiento por parte de toda la comunidad educativa y b) garantizar la transparencia del procedimiento y del juicio de valor que implica la evaluación.

31- Los aprendizajes de los estudiantes desarrollados a través de la modalidad semipresencial deben evaluarse de manera presencial en la instancia final integradora de los contenidos educativos del curso o asignatura. Asimismo, la evaluación debe garantizar que sea evaluado el estudiante que cumplió con las actividades de enseñanza semipresencial y acredita esos estudios.

Un indicador de este estándar está dado por la existencia de una instancia de evaluación final.

32- La calificación y promoción de los estudiantes en los cursos, en las instancias finales de evaluación, debe estar a cargo de los profesores titulares, asociados y adjuntos regulares.

Un indicador de este estándar está conformado por las personas que están autorizadas y firman las actas de promoción y examen.

RESOLUCIÓN (CD) Nº 1570/03

Buenos Aires, 30 DIC 2003

VISTO: El plan de estudio de la carrera de abogacía aprobado por la Resolución CS Nº 809/85 y el proceso de actualización curricular iniciado en diciembre de 2002 por éste Consejo Directivo mediante Resolución CD Nº 643/2002; y

CONSIDERANDO: Las resoluciones que regulan el plan de estudios de la carrera de abogacía, Resolución (CS) Nº 809/85, Resolución (CD) Nº 3407/88, Resolución (D) Nº 14418/99, Resolución Nº 3377/88, Resolución Nº 4374/00, Resolución (DN) Nº 16041/85, Resolución (CD) Nº 132/86, Resolución (CD) Nº 1004/90, Resolución (CD) Nº 4400/88, Resolución (CD) Nº 1391/86, Resolución (CD) Nº 14367/99, Resolución (CD) Nº 3362/88, Resolución (CD) Nº 402/90, Resolución (CD) Nº 1545/01, Resolución (CS) Nº 841/85; la Resolución (CS) Nº 3691/01 que aprueba el Programa de Supervisión y Evaluación de la Gestión Docente y el diagnóstico efectuado en el marco del Programa de Supervisión y Evaluación de la Gestión Docente -Resolución (CD) 11.378/98-, y el Informe realizado por el Sr. Decano de la Facultad que incluye, entre otros aspectos, un análisis de los datos surgidos del Censo de Estudiantes de la Universidad del año 2000 y una análisis comparado de los planes de estudio de las Facultades de Derecho de Universidades Nacionales y Extranjeras, Públicas y Privadas; las conclusiones arribadas en los encuentros sobre enseñanza del derecho realizados en el transcurso de estos años por los Departamentos de la Facultad, y

Que la Universidad de Buenos Aires se ha caracterizado por su capacidad para repensar y cuestionar sus prácticas institucionales, científicas y académicas a efectos de adecuarse continuamente a los cambios sociales.

Que la conservación de las estructuras -académicas, curriculares, pedagógicas- preexistentes sin la sistemática evaluación de las actividades desarrolladas en su marco, podría dar lugar al anacronismo de las prácticas institucionales y al fracaso en la consecución de los objetivos institucionales perseguidos.

Que han transcurrido 17 años de la aprobación, por parte del Consejo Superior de la Universidad, del plan de estudios de la carrera de abogacía y que resulta un desafío proponer una actualización del diseño curricular de la carrera de abogacía que incorpore las nuevas demandas sociales existentes en un contexto local e internacional complejo, dinámico y competitivo.

Que el currículum no se conforma solamente por el plan de estudio aprobado por una norma sino que constituye el proyecto educativo de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, por lo que comprende no sólo la información, los procedimientos asociados con éstos y las estrategias cognitivas desarrolladas y a desarrollar por medio de la interacción de los alumnos con los saberes, docentes y pares, sino que también involucra las actitudes y los valores fomentados y los hábitos y destrezas enseñados y aprendidos, explícita o implícitamente.

Que en este sentido cuando se habla de "contenidos educativos" se hace referencia no sólo a la forma de enseñarlos y de aprenderlos sino también a factores organizacionales de la propia institución que los condicionan, todo lo cual constituye parte del diseño curricular.

Que, en relación con esto último, y en el caso de la educación universitaria, un proyecto curricular supone definiciones y decisiones que exceden la determinación de los contenidos informativos, las habilidades y las estrategias docentes y de enseñanza, promoviendo, además, sólidos vínculos entre las funciones de docencia, investigación y extensión.

Que de acuerdo con los resultados del diagnóstico realizado por la Facultad de Derecho se han identificado problemas tales como los que se enumeran a continuación:

- la escasa integración entre la formación teórica y la formación práctica en las diferentes asignaturas de los distintos ciclos de formación,
- poca presencia de estrategias de enseñanza que fomenten una participación activa de los estudiantes y un trabajo de programación y coordinación de las actividades de aprendizaje por parte de los profesores, tales como talleres de jurisprudencia, *moot courts*, clínicas, ejercicios, entre otras posibilidades,
- la falta de aprovechamiento e integración de las pasantías como parte de la práctica profesional,

- la poca disponibilidad de instancias de asesoramiento para los estudiantes respecto de las orientaciones del Ciclo Profesional Orientado y sobre especificidades formativas de cada uno de los ciclos de la carrera de abogacía y, a su vez, su relación con los objetivos del plan de estudios,
- la baja carga horaria de la cursada semanal, en comparación con otras unidades académicas de la Universidad así como también respecto de otras Facultades de Derecho de Universidades Nacionales,
- la falta de incorporación de nuevas tecnologías educativas al servicio de la enseñanza y del aprendizaje,
- la inadecuación en el esquema de algunas de las correlatividades vigentes,
- la dificultad para integrar los conocimientos propios del plan de estudios, tanto referidos al ciclo como al plan de estudios general,
- las dificultades para la integración de los contenidos de las asignaturas ante la inexistencia de instancias integrales de evaluación, a través de exámenes finales para su aprobación,
- el lugar que ocupa la práctica de investigación científica en el plan de estudios y la poca centralidad que se le otorga en las formas de enseñanza vigentes,
- la necesidad de fomentar la formación general del estudiante de derecho y aumentar su vinculación con otras disciplinas y su circulación en otras Facultades de la Universidad de Buenos Aires,
- la falta de integración del estudio de idiomas en el plan de estudios de la formación de grado,
- las escasas incumbencias del título de Bachiller Universitario en Derecho,
- el nivel de actualización de las asignaturas obligatorias de las orientaciones de Ciclo Profesional Orientado y la pertinencia y actualidad de las orientaciones mismas,
- la desigualdad en términos de asignaturas obligatorias entre las diferentes orientaciones del Ciclo Profesional Orientado, sobre todo respecto de la denominada "Orientación General",
- la actualización de la oferta de cursos y seminarios para la incorporación de áreas novedosas del derecho y del estudio de situaciones coyunturales de la realidad social contemporánea en el Ciclo Profesional Orientado,

- la inexistencia de una propuesta de formación docente para la enseñanza del derecho en la escuela media y en el nivel superior universitario y no universitario del sistema educativo nacional.

Que en este sentido el proceso de actualización curricular del plan de estudios de la carrera de abogacía considera como criterios generales los siguientes:

- la promoción de la formación integral para la autonomía, la versatilidad y el desarrollo de un espíritu crítico;
- el desarrollo de una ética académica, integralidad, coherencia, rigurosidad en la formación, la enseñanza y el aprendizaje, solidaridad y responsabilidad social;
- el contexto actual de cambios sociales y sus implicancias en términos de las demandas efectuadas a la profesión jurídica teniendo en cuenta el surgimiento de nuevos campos disciplinares, nuevos problemas científicos, nuevas formas organizativas del mundo del trabajo y la resignificación de habilidades y competencias profesionales de los egresados de la carrera de abogacía;
- las modificaciones en el mercado de trabajo, que implican nuevos formas de empleo, algunas coyunturales y otras estructurales con incidencias para el caso de la abogacía;

Que la presente actualización curricular promueve la consecución de los siguientes objetivos:

- "mejorar" la formación profesional, mediante una efectiva articulación entre la docencia, la práctica profesional, la investigación y la extensión;
- revisar y actualizar el diseño curricular de la carrera abogacía, potenciando su estructura de ciclos de formación a efectos de alcanzar una mayor adecuación a las necesidades contemporáneas de la sociedad y de los propios alumnos así como la articulación con los demás niveles del sistema educativo formal y con otras unidades académicas de la universidad promoviendo la formación integral e interdisciplinaria;
- profundizar la formación desde el punto de vista de investigación científica en el campo del derecho, evaluando y modificando las instancias vigentes y, eventualmente, creando otras nuevas dentro del propio plan de estudios;

- diversificar y mejorar la formación de los estudiantes en términos culturales a través del incremento de las instancias y acciones de extensión y transferencia de servicios, utilizando la experiencia e historia acumulada en este terreno y dando lugar a nuevas iniciativas y oportunidades educativas para los alumnos de grado;
- revisar la articulación con la formación de posgrado y con el doctorado.

Que en este sentido la concepción de currículum anteriormente explicitada convoca a interpretar, revisar y actualizar el diseño del plan de estudios de la carrera de abogacía, teniendo en cuenta no sólo la interpretación de las normas que lo aprobaron y regulan, sino también las prácticas de enseñanza-aprendizaje, que buscan ser influidas y orientadas por el plan de estudios, sin dejar de tener en cuenta que también están determinadas por factores organizacionales e institucionales.

Que siguiendo estos lineamientos la Comisión de Enseñanza, en cumplimiento de las disposiciones del Consejo Directivo ha conducido el proceso de actualización curricular, con amplia participación de los claustros, a lo largo de todo el año 2003, teniendo para su análisis y consideración los antecedentes relevados y citados en el primer considerando de la presente y los aportes de profesores, graduados y estudiantes formulados en presentaciones individuales, grupales y a través de espacios de debate como la audiencia pública convocada para considerar la pertinencia de la incorporación de la enseñanza de la lectura y comprensión de textos jurídicos en idioma extranjero y el tercer encuentro entre profesores y estudiantes organizado por la Revista Jurídica Lecciones y Ensayos de la Facultad; y

Que algunas de las propuestas formuladas por la Comisión implican la actualización de la Resolución que aprueba el plan de estudio de la carrera de abogacía, Resolución CS N° 809/85; y

Que éstas son las que proponen una reorganización del currículo de la carrera de abogacía mediante la posibilidad de aumento gradual de la carga horaria del Ciclo Profesional Común (CPC) y de las obligatorias y comunes a todas las orientaciones del Ciclo Profesional Orientado (CPO) en función de las necesidades de la enseñanza, a través del uso de nuevas tecnologías educativas; el aumento de la carga horaria presencial de la asignatura del CPC Elementos de Derecho Comercial, el aumento de la carga

horaria presencial de la asignatura del CPO Derecho de Familia y Sucesiones; la incorporación de Finanzas Públicas y Derecho Tributario y Derecho Internacional Privado y de la Integración como nuevas asignaturas obligatorias del CPO, comunes a todas las orientaciones; la incorporación de la enseñanza de idiomas extranjeros y la incorporación del cursado de 6 puntos para todas las orientaciones en el Departamento de Derecho Procesal

Que, además, también lo son las propuestas que proponen una nueva organización del Ciclo Profesional Orientado, mediante la modificación del criterio de organización de las orientaciones, reemplazando los cursos obligatorios y los optativos por cursos "principales" y "derivados o secundarios". La supresión de la "orientación general". La creación de un sistema de tutorías académicas. La posibilidad de acreditar automáticamente cursos realizados en otras Facultades de la Universidad dentro de los 16 puntos en "otros departamentos" y la incorporación del cursado de 6 puntos para todas las orientaciones en el Departamento de Derecho Procesal y otras actividades de clínica jurídica.

Que como se menciona en los considerándos precedentes se propone el aumento de la carga horaria de las asignaturas del Ciclo Profesional Común a través de la incorporación de nuevas tecnologías educativas para el desarrollo de instancias semipresenciales que complementen el dictado de las asignaturas.

Que por este mecanismo se promueve la incorporación de las nuevas tecnologías de la enseñanza existentes en la Facultad para el dictado de las cátedras. Dicha incorporación puede satisfacer desafíos que se le presentan a la formación de estudiantes de la carrera de abogacía:

Las asignaturas del CPC tienen por objetivo ofrecer ciertos principios y conceptos básicos para cada área y discutir su aplicación a determinados problemas a título ejemplificativo y formativo dejando para el segundo ciclo la oportunidad de ofrecer un panorama más profundo y amplio. En este sentido, el uso de las nuevas tecnologías educativas permite plantear actividades de enseñanza que tiendan justamente al desarrollo de competencias que se refieren a la resolución de problemas, de casos, de redacción de textos monográficos, de ensayos, de otros textos argumentativos (dictámenes, informes, contratos y otros escritos jurídicos) que requieren una preparación y trabajo del estudiante fuera del aula

y, que pueden ser acompañadas y monitoreadas por docentes a través del uso de las nuevas tecnologías educativas.

Que se puede considerar que las clases en un soporte virtual pueden complementar la carga horaria de los cursos regulares presenciales del CPC y de algunas de las asignaturas obligatorias comunes a todas las orientaciones del CPO sin implicar una mayor presencia de los profesores en la Facultad. A su vez, pueden permitir que los alumnos sigan dichas clases u otras actividades de enseñanza desde cualquier computadora que tenga acceso a Internet, o por otros mecanismos digitales o impresos.

Que esta propuesta implicará un incremento de 20 horas aproximadamente de la carga horaria de las asignaturas del CPC por medio del uso de tecnologías educativas que posibiliten la educación a distancia y de algunas de las asignaturas obligatorias comunes a todas las orientaciones del CPO.

Que se propone la ampliación de la carga horaria presencial de "Elementos de Derecho Comercial" de forma tal que puedan ser abordados, en mayor medida, contenidos referidos a Concursos, para que el estudiante una vez concluido el CPC cuente con las herramientas conceptuales básicas para identificar un problema relacionado con la asignatura. De ninguna manera se trata de agotar los temas referidos a cuestión de lo concursal, que se interpreta serán abordados con mayor detenimiento en algunos de los cursos del CPO.

Que se propone el aumento de la carga horaria presencial de la asignatura "Derecho de Familia y Sucesiones" ya que esta asignatura está ubicada en el inicio del CPO y no está concebida como "Elementos"; es decir, no se trata sólo de que los estudiantes adquieran las herramientas conceptuales para que puedan identificar problemas básicos referidos a derecho de familia y sucesiones y ensayen diversas soluciones de acuerdo con el material jurídico relevante. Sus contenidos aspiran a lograr cierta profundización. Para que esos contenidos puedan ser trabajados en clase se propone el aumento de la carga horaria presencial de 48 a 72 horas.

Que se propone la incorporación de Finanzas y Derecho Tributario como asignatura obligatoria común a todas las orientaciones del CPO, dada la necesidad de fortalecer las competencias, habilidades y destrezas de los egresados en esta disciplina.

Que se propone la incorporación de Derecho Internacional Privado y de la Integración como asignatura obligatoria común a todas las orientaciones y la modificación de la denominación de la asignatura Derecho Internacional Público, la que pasará a denominarse Derecho Internacional Público y de la Integración, a efectos de profundizar la formación de los estudiantes frente a los procesos de integración regional, sus desafíos y sus oportunidades, con particular atención en el proceso de integración regional del MERCOSUR.

Que cada vez adquiere mayor significatividad la lectura y comprensión de textos en lenguas extranjeras para la formación de los abogados. Se pueden registrar, por lo menos, tres razones que justifican dicha exigencia. La primera se refiere a los procesos de transnacionalidad marcados por los procesos de integración regional de los estados nacionales (MERCOSUR, en el caso de la República Argentina) y mundialización, que impactan en la práctica diaria del derecho. La segunda razón se refiere a las características del debate académico, que tiende a convertirse en un debate internacional debido al desarrollo de nuevas tecnologías de comunicación. La tercera razón se refiere a un objetivo de aprendizaje: el desarrollo de la competencia de lectura y comprensión de textos en lengua extranjera a través del trabajo con estructuras comparadas mejora, incluso, la comprensión crítica de textos en la lengua materna.

Que si se tiene en cuenta la exigencia de la acreditación del conocimiento de idiomas para la formación de los abogados, los planes de estudio pueden ser clasificados en tres grupos:

- El primero está conformado por aquellos que lo exigen como asignatura obligatoria. En este sentido, se observa que la mayor parte de las carreras de Ciencias Sociales (Licenciatura en Ciencia Política -3 niveles de inglés y otro idioma a elección, Licenciatura en Sociología -3 niveles inglés o francés; Licenciatura en Psicología -3 niveles de inglés o francés) y Humanidades (entre otras, las Licenciaturas en Filosofía y en Historia: 3 niveles de 2 idiomas modernos, uno latino y uno sajón) de la Universidad de Buenos Aires requieren la acreditación de una cierta capacidad de lectura y comprensión de textos en idiomas extranjeros.
  En este grupo se puede ubicar, además, a los planes de estudios de las Facultades de Derecho que exigen un determinado nivel de idioma para

acceder a otros niveles de formación jurídica (por ejemplo, la Facultad de Derecho de la Universidad de Alicante prevé "Lenguaje Jurídico" como asignatura obligatoria, el estudiante tiene la posibilidad de elegir entre francés o inglés; la Universidad Austral: para pasar a quinto año de la carrera, todos los alumnos deben haber adquirido un nivel de inglés suficiente a los efectos de la comunicación y la comprensión de textos. Este nivel se demuestra con un examen oral y escrito equivalente al del First Certificate de Cambridge o 550 puntos del TOEFL; el plan de estudios de la Facultad de Derecho de la Universidad del Externado de Colombia incluye la enseñanza de los idiomas inglés, francés e italiano).

- El segundo grupo está conformado por los planes de estudio que prevén idiomas extranjeros como asignaturas optativas o para la acreditación de puntos de libre configuración. La Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid prevé como equivalencia para créditos de libre configuración hasta 12 créditos por el conocimiento acreditado de idiomas extranjeros (6 por idioma, con un máximo de 2). La Facultad de Derecho Carlos III (Madrid) prevé seis créditos obligatorios, por equivalencia, por la acreditación de la suficiencia del conocimiento de un idioma (en el caso de Inglés se exige un mínimo de 400 puntos del TOEFL). La Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Chile prevé de los 16 créditos correspondientes a la aprobación de 4 cursos libres uno referido a idiomas.
- Algunos planes de estudio analizados conforman el tercer grupo, en el que no se exige ni como asignatura obligatoria ni como opcional. Sin perjuicio de lo cual, se observa que, si se analizan los procesos curriculares de algunas de esas casas de estudio, debe llegarse a la conclusión que se promueve a través de diversas actividades tales como parte del programa de intercambio de estudiantes con otras universidades extranjeras, para cuya participación se requiere el conocimiento del idioma inglés o francés en el caso de los convenios firmados por la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires que, además, incentiva a sus alumnos para que participen en competencias internacionales de derecho que implican el manejo de lenguas extranjeras como el inglés o el francés, o a través de la oferta de cursos de idiomas de extensión universitaria.

Que se propone la incorporación de la enseñanza de una lengua extranjera que tendrá una organización académica de tres cuatrimestres correspondientes a tres niveles para la formación de las competencias de lectura y comprensión de textos jurídicos, con una carga horaria cuatrimestral de 64 horas a razón de 4 horas semanales de clases, dando lugar a una carga horaria total de 192 horas para los tres cuatrimestres. Los alumnos estarán en condiciones de inscribirse en los cursos regulares de los niveles de idiomas de lecto-comprensión de textos, luego de haber aprobado las asignaturas obligatorias comunes del CPO. Asimismo, podrán acreditar los diferentes niveles del idioma a través de evaluaciones libres o bien a través de su aprobación por medio de la modalidad de educación a distancia.

Que se propone el cursado de 6 puntos obligatorios del CPO para todas las orientaciones en el Departamento de Derecho Procesal y otras actividades de clínica jurídica, ya que se observa en el plan de estudios poca presencia de asignaturas que tengan como objeto contenidos, conceptuales y de habilidades y destrezas, de derecho procesal. En atención a los métodos alternativos de resolución de conflictos, dos de esos puntos necesariamente deben ser realizados en algún curso que tenga como contenido la mediación, el arbitraje, la conciliación, entre otros. Otros dos puntos deberán destinarse a un curso de Procedimientos de Prevención y Resolución de la Insolvencia y los dos restantes podrán ser de libre elección del estudiante entre los cursos que oferte el Departamento de Derecho Procesal como cursos optativos del CPO y otras actividades de clínica jurídica. Los cursos en ésta área se ofrecerán teniendo en cuenta las necesidades y falencias detectadas en los estudiantes durante el curso de Práctica Profesional.

Que, en el marco de la Resolución CS Nº 2210/03, resulta conveniente para una mejor organización de la oferta de cursos y del cumplimiento de los objetivos del Ciclo Profesional Orientado la clasificación de los cursos que allí se ofrecen como "principales" y "derivados o secundarios", siendo los primeros aquellos que profundizan y amplían los principios, conceptos, teorías y metodologías de resolución de conflictos, que abordan los temas nucleares del saber específico que configuran un área básica o combinada del conocimiento científico que constituye la orientación del derecho que se trate. Es decir, son aquellos contenidos y el desarrollo de aquellas competencias que no pueden ser dejados librados a la "experiencia".

Los cursos "derivados o secundarios" son: aquellos que se constituyen y desarrollan a partir de los saberes adquiridos y las competencias desarrolladas en los cursos principales. En este tipo de cursos derivados se apunta a fomentar una profundización creciente, a la extensión gradual del conocimiento propio de la orientación elegida así como a sus posibilidades de aplicación. Estos cursos son variables y dependen, también, de los puntos de interés de investigación de los profesores de los departamentos académicos. Sí deben garantizar que el estudiante tenga la posibilidad para profundizar o aplicar los saberes aprendidos en los cursos principales en la instancia de los cursos derivados; deben referirse a problemas, preguntas que le permitan al alumno profundizar el desarrollo de las competencias necesarias y suficientes para encarar en forma autónoma cualquier problema específico de la orientación y más allá del material jurídico cambiante. Tanto los principales, cuanto los derivados o secundarios, deben incluir el tratamiento de los denominados derechos de nueva generación y las realidades cambiantes en materia social y económica.

Lo aconsejado por la Comisión de Enseñanza.

EL CONSEJO DIRECTIVO DE LA FACULTAD DE DERECHO RESUELVE:

Artículo 1°. Solicitar al Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires la modificación del artículo 1° de la Resolución CS N° 809/85 y sus modificatorias, el que quedará redactado de la siguiente forma:

"ARTÍCULO 1°. Aprobar el siguiente plan de estudio de la carrera de Abogacía de la Facultad de Derecho:

CICLO BÁSICO COMÚN

Una vez completado este Ciclo se pasa al Ciclo Profesional, el que está dividido, a su vez, en dos Ciclos: Ciclo Profesional Común y Ciclo Profesional Orientado.

CICLO PROFESIONAL COMÚN

1. Teoría General del Derecho	cuatrimestral
2. Teoría del Estado	cuatrimestral
3. Derechos Humanos y Garantías	cuatrimestral
4. Elementos de Derecho Constitucional	cuatrimestral
5. Elementos de Derecho Civil (Parte General)	cuatrimestral

6. Obligaciones Civiles y Comerciales	cuatrimestral
7. Contratos Civiles y Comerciales	anual
8. Elementos de Derecho Procesal Civil	cuatrimestral
9. Elementos de Derecho Penal y de Procesal Penal	anual
10. Elementos de Derechos Reales	cuatrimestral
11. Elementos de Derecho Administrativo	cuatrimestral
12. Elementos de Derecho del Trabajo	cuatrimestral
13. Elementos de Derecho Comercial	cuatrimestral (72 horas)
14. Elementos de Análisis Económico y Financiero	cuatrimestral

El ciclo consta de catorce (14) asignaturas, de las que dos (2) presentan una duración anual (y se dictan en ocho (8) meses) y doce (12) tienen una duración cuatrimestral. Se dictarán tres (3) horas semanales de clase por materia con una carga horaria presencial total de 48 horas, con excepción de Elementos de Derecho Comercial cuya carga horaria presencial total es de 72 horas. Al completarse íntegramente este Ciclo se expedirá el título de Bachiller Universitario en Derecho.

Los Bachilleres Universitarios en Derecho podrán obtener un Certificado de Orientación Profesional que facilitará su actuación en Despacho de Aduana, Intermediación Inmobiliaria, Administración de Bienes, Gestiones Administrativas, entre otras, al aprobar los cursos correspondientes.

Para obtener el título de Procurador el Bachiller Universitario en Derecho deberá aprobar las siguientes materias del Ciclo Profesional Orientado:

1. Derecho de Familia y Sucesiones (cuatrimestral)*
2. Sociedades Civiles y Comerciales (cuatrimestral)
3. Dos (2) cursos (cuatrimestrales) en el Departamento de Derecho Procesal y Práctica Profesional, uno (1) de los cuales por lo menos, deberá versar sobre temas de derecho Administrativo.

La Facultad podrá complementar, de acuerdo a las necesidades de la enseñanza, las actividades presenciales de las asignaturas del Ciclo Profesional Común y de las asignaturas obligatorias del Ciclo Profesional Orientado con actividades no presenciales mediante el uso de nuevas tecnologías educativas, hasta completar un máximo de 250 horas.

* Equivalente a 72 horas.

CICLO PROFESIONAL ORIENTADO

El Ciclo Profesional Orientado capacitará al estudiante para la práctica profesional en las distintas orientaciones que se prevén a tal efecto. Los Departamentos organizarán cursos de duración variada en base al sistema de créditos. Cursos de cuarenta y ocho (48) horas de clase como mínimo otorgarán cuatro (4) puntos, cursos de veinticuatro (24) horas de clase, dos (2) puntos, etc. Cada punto corresponde a doce (12) horas de clase. Cada Departamento ofrecerá la cantidad y variedad de cursos que resulten adecuados a las necesidades de los alumnos y a las exigencias de la práctica profesional en el campo del Derecho respectivo.

1) El Ciclo Profesional Orientado (CPO) se organiza en siete orientaciones:

1. Derecho Público, con dos suborientaciones: Derecho Administrativo y Derecho Internacional Público
2. Derecho Privado
3. Derecho Penal
4. Derecho Empresarial
5. Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social
6. Derecho Tributario
7. Derecho Notarial, Registral e Inmobiliario

2) El CPO está constituido por cinco asignaturas –cuatrimestrales– obligatorias a todas sus orientaciones:

1. Derecho Internacional Público y de la Integración
2. Sociedades Civiles y Comerciales
3. Derecho de Familia y Sucesiones*
4. Finanzas Públicas y Derecho Tributario
5. Derecho Internacional Privado y de la Integración

3) El CPO supone la aprobación de 64 puntos distribuidos de la siguiente manera:

- Veinte (20) puntos correspondientes a la orientación elegida
- Doce (12) puntos a elección libre del estudiante, distribuidos en por lo menos dos departamentos diferentes.

* Equivalente a 72 horas.

- Cuatro (4) puntos en el área de Derecho Constitucional Profundizado del Departamento de Derecho Público.
- Cuatro (4) puntos en el Departamento de Ciencias Sociales
- Cuatro (4) puntos en el Departamento de Filosofía del Derecho
- Seis (6) puntos en el Departamento de Derecho Procesal y otras actividades de clínica jurídica.
- Catorce (14) puntos en el Departamento de Práctica Profesional

4) Para cada orientación, el Consejo Directivo a propuesta de cada unos de los Departamentos Académicos, determina cursos "principales" y cursos "derivados", que deben incluir el tratamiento de los denominados derechos de nueva generación y las realidades cambiantes en materia social y económica.

Los cursos que pertenecen al **"área de los principales"** en cada una de las respectivas orientaciones, son: aquellos que profundizan y amplían esos principios, conceptos, teorías, metodologías de resolución de conflictos, que abordan los temas nucleares del saber específico que configuran un área básica o combinada del conocimiento científico que constituye la orientación del derecho que se trate. Es decir, son aquellos contenidos y el desarrollo de aquellas competencias que no pueden ser dejados librados a la "experiencia".

Los cursos que pertenecen al **"área de los derivados o secundarios"**, son: aquellos que se constituyen y desarrollan a partir de los saberes adquiridos y las competencias desarrolladas en los cursos principales. En este tipo de cursos derivados se apunta a fomentar una profundización creciente, a la extensión gradual del conocimiento propio de la orientación elegida así como a sus posibilidades de aplicación. Estos cursos son variables y dependen, también, de los puntos de interés de investigación de los profesores de los departamentos académicos. Sí deben garantizar que el estudiante tenga la posibilidad para profundizar o aplicar los saberes aprendidos en los cursos principales en la instancia de los cursos derivados; deben referirse a problemas, preguntas que le permitan al alumno profundizar el desarrollo de las competencias necesarias y suficientes para encarar en forma autónoma cualquier problema específico de la orientación y más allá del material jurídico cambiante.

5) La distribución de los veinte (20) puntos correspondientes a la orientación elegida se efectúa de acuerdo con el siguiente criterio:

- Doce (12) puntos corresponden a cursos definidos como "principales" dentro de cada orientación, entre los cuales el estudiante puede optar hasta completar esta cantidad de puntos requerida.
- Ocho (8) puntos corresponden a cursos definidos como "derivados" dentro de cada orientación, entre los cuales el estudiante puede optar hasta completar esta cantidad de puntos requerida.

Para la elección de los cursos se asesorará a los estudiantes a través de un cuerpo de tutores académicos y formulación de trayectos sugeridos, en el marco del Programa de Asesoría Académica para Estudiantes.

6) Los estudiantes, incluidos aquellos que opten por la orientación en Derecho Público, deben tomar cuatro (4) puntos del área de Derecho Constitucional Profundizado en el Departamento de Derecho Público, correspondientes a un curso organizado para la orientación de su elección.

7) Los doce (12) puntos de libre elección de los estudiantes se distribuyen por lo menos en dos Departamentos Académicos o bien en asignaturas correspondientes a carreras de grado de otras Facultades de la Universidad, a través de las regulaciones establecidas por la Resolución -CS- N° 841/85 y de conformidad con la reglamentación que dicte el Consejo Directivo.

8) De los seis (6) puntos en el Departamento de Derecho Procesal y otras actividades de clínica jurídica, por lo menos dos deben corresponder a un curso que tenga como contenido los métodos alternativos de resolución de conflictos y otros dos deben corresponder a un curso de Procedimientos de Prevención y Resolución de la Insolvencia. Los cursos en ésta área se ofrecerán teniendo en cuenta las necesidades y falencias detectadas en los estudiantes durante el curso de Práctica Profesional.

La Facultad podrá, a propuesta del Departamento respectivo, disponer la obligatoriedad de determinados cursos para la orientación correspondiente a ese Departamento.

Los estudiantes deben acreditar tres niveles de lectura y comprensión de textos jurídicos en una lengua extranjera. La carga horaria cuatrimestral de cada nivel es de 64 horas a razón de 4 horas semanales de clase. Los alumnos pueden inscribirse en los cursos regulares de los niveles de idiomas de lecto-comprensión de textos, luego de haber aprobado las tres asignaturas obligatorias comunes del CPO. Asimismo, pueden acreditar los diferentes niveles del idioma a través de evaluaciones libres o bien a

través de su aprobación por medio de la modalidad de educación a distancia. Inicialmente se organizarán los niveles correspondientes al idioma inglés y la Facultad, gradualmente, incorporará otros idiomas.

Al finalizar el Ciclo Profesional orientado se otorgará el título de Abogado. La orientación profesional se acreditará mediante un certificado adjunto al título. En caso de completarse el puntaje de varias orientaciones, se otorgarán otros tantos certificados."

Artículo 2°. Las modificaciones al plan de estudios vigente, dispuestas por la presente resolución, comenzarán a regir a partir del 1° de Enero de 2005 para los alumnos que habiendo cursado el Ciclo Básico Común ingresen en la Facultad de Derecho a partir de enero de 2005. Los alumnos que hubieran ingresado a la Facultad con anterioridad a enero de 2005 podrán voluntariamente solicitar cursar la carrera con las modificaciones dispuestas por la presente resolución. Para los alumnos que prefieran continuar con el plan actualmente vigente se dictarán cursos en la medida de la necesidad hasta el 31 de marzo de 2010

Artículo 3°. Regístrese y comuníquese. Elévese a la Universidad de Buenos Aires a sus efectos. Remítase copia para su conocimiento a la Secretaría Académica, a la Dirección General Académica y Departamental y a la Dirección de Alumnos. Dése publicidad en la Sala de Profesores, en los Departamentos Académicos y en la Dirección de Asuntos Estudiantiles, cumplido, archívese.

RESOLUCIÓN N° 1571/03*

Buenos Aires, 30 de diciembre de 2003

VISTO: las Resoluciones (CS) N° 809/85, (CS) N° 3.377/88, (CS) N° 4.374/00 sobre el plan de estudios de la Carrera de Abogacía; el Documento "Aportes para el Estudio y Actualización del Diseño Curricular de la Carrera de Abogacía de la Secretaría Académica de Noviembre de 2002; la Resolución (CD) N° 643/02 sobre actualización curricular; y

CONSIDERANDO: la necesidad de formar docentes para la enseñanza de las ciencias jurídicas y políticas, la educación cívica y demás asignaturas que actualmente componen el área de *formación ética y ciudadana* en los niveles medio y superior en función de la pertinencia disciplinar de la enseñanza del derecho en dichos niveles del sistema educativo formal.

La vacancia de formación docente de nivel universitario para la enseñanza de los contenidos educativos de las asignaturas que componen el área de *formación ética y ciudadana*.

Que se ha realizado un análisis comparativo de los planes estudio de las carreras de profesorado en ciencias jurídicas y similares que se dictan en el ámbito de las instituciones de nivel superior no universitario de formación docente de la Ciudad de Buenos Aires a efectos de analizar sus objetivos y contenidos, su adecuación a los debates contemporáneos en la materia y las vacancias en la formación docente para esta área.

Que del análisis comparativo surge que los objetivos y contenidos mínimos consignados en dichos planes de estudio de profesorado no presentan enfoques actualizados para la enseñanza del derecho en las asignaturas que presentan contenidos educativos del derecho.

Que la desactualización que presentan los currículos de la formación docente, en ciencias jurídicas y políticas, en las instituciones de nivel superior no universitario de la Ciudad de Buenos que brindan esta oferta educativa, obedece a que sus planes de estudios fueron aprobados varias décadas atrás y no han sido reformados desde entonces.

Que, por otro lado, se han estudiado los demás planes de estudios de los profesorados en humanidades y ciencias sociales de la Universidad

* Nota de los editores: aprobada por el consejo Superior de la UBA, Resolución N° 3344/04, Expediente N° 602593/04.

de Buenos Aires y que se constató que no existe una oferta de formación docente que cubra las vacancias formativas anteriormente mencionadas.

La considerable cantidad de abogados que ejercen la docencia como actividad principal o secundaria tanto en el nivel medio (Tercer Ciclo de la Educación General Básica -EGB3- y Polimodal) cuanto en el nivel superior no universitario y universitario del sistema educativo, tanto en la Ciudad de Buenos Aires cuanto en la Provincia de Buenos Aires.

La existencia de circuitos de capacitación docente en los aspectos vinculados con la enseñanza del derecho fuera del ámbito de la Facultad de Derecho, destinados a abogados que ejercen la docencia en los demás niveles del sistema educativo.

Que es necesario asegurar la formación de los estudiantes y graduados de la Facultad de Derecho que desearen ejercer la docencia en los establecimientos educativos de la Ciudad de Buenos Aires y los establecimientos regidos por las leyes Federal de Educación, 24.195 y de Educación Superior, 24.521, en el ámbito de la Provincia de Buenos Aires.

Que es preciso formar profesores para la enseñanza de los contenidos del área de *formación ética y ciudadana,* quienes puedan desempeñarse en el sector superior no universitario de formación docente donde, a su vez, formarán docentes para los demás niveles del sistema educativo formal.

Que para la docencia del derecho es necesaria una sólida formación didáctica general y específica de la disciplina en la que se debe promover la integración entre formación académica en el derecho, estudiado como construcción histórica y social que requiere para su comprensión tener en cuenta la cultura, el lugar y el momento en el cual se produce y desarrolla, y la formación pedagógico-didáctica para el profesorado universitario.

Que, por otro lado, esta formación docente debe afrontar las nuevas demandas sociales existentes en un contexto local e internacional complejo y dinámico.

Que a través de la formación docente para la enseñanza del derecho se promoverá, asimismo, la conformación del campo de la didáctica del derecho para otros niveles y sectores del sistema educativo nacional que supondrá trabajar críticamente lo producido en torno a la enseñanza del derecho en el ámbito universitario debido a que se contemplarán algunas características propias de los demás niveles y sectores del sistema educati-

vo argentino, tales como, el tipo de instituciones, el sujeto de la educación -adolescentes y adultos- y el contexto social y la crisis que afecta al resto del sistema educativo, el que no es autónomo como la Universidad.

Lo aconsejado por la Comisión de Enseñanza.

POR ELLO:
EL CONSEJO DIRECTIVO DE LA FACULTAD DE DERECHO RESUELVE:

Artículo 1º. Proponer al Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires la creación del Profesorado para la Enseñanza Media y Superior en Ciencias Jurídicas, cuyo Plan de Estudios figura en el Anexo que forma parte integrante de la presente resolución.

Artículo 2º. Regístrese y comuníquese. Elévese a la Universidad de Buenos Aires a sus efectos. Remítase copia para su conocimiento a la Secretaría Académica, a la Dirección General Académica y Departamental y a la Dirección de Alumnos. Dése publicidad en la Sala de Profesores, en los Departamentos Académicos y en la Dirección de Asuntos Estudiantiles, cumplido, archívese.

ANEXO
PROFESORADO DE ENSEÑANZA MEDIA Y SUPERIOR EN CIENCIAS JURÍDICAS

Denominación del Título: Profesor para la Enseñanza Media y Superior en Ciencias Jurídicas

Objetivo: formar docentes para la enseñanza de las ciencias jurídicas y políticas y demás contenidos del área de formación ética y ciudadana para el ejercicio de la docencia, en los niveles medio y superior, a los estudiantes avanzados y graduados de la carrera de Abogacía.

1) Antecedentes y Fundamentos de la Formación Docente para la Enseñanza del Derecho en los Niveles Medio y Superior del Sistema Educativo Formal

En el sistema educativo argentino, el área que podría ser denominada de la enseñanza del *derecho, las ciencias jurídicas y políticas* y la *educación cívica* presenta una situación muy irregular debido a que no existen enfoques ac-

tualizados para este tipo de formación de docentes más allá de los tradicionales profesorados en ciencias jurídicas de los antiguos "Institutos Nacionales del Profesorado" cuyos planes datan de varias décadas atrás.

Los documentos referidos a los *contenidos básicos comunes (CBC) de la formación docente*, en cambio, presentan nuevos enfoques sobre la enseñanza de la *formación ética y ciudadana* para cada uno de los niveles del sistema educativo argentino pero como se trata de las bases curriculares comunes para todo el país acordadas en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación no implican necesariamente cambios inmediatos en el plano de la formación brindada en los institutos de formación docente. Si a esto se suma la organización federal de la Argentina se entiende que cada jurisdicción adopte diferentes formas de aplicación de los CBC y en períodos y plazos distintos.

En el caso de la Ciudad de Buenos Aires la situación es diferente ya que esta jurisdicción no aplicó aún la nueva estructura del sistema educativo derivada de la Ley Federal de Educación, N° 24.195, ni tampoco los CBC en ninguno de los niveles educativos al no adecuarse su estructura al diseño estipulado por dicha norma.

En el ámbito universitario el desarrollo de profesorados en esta área es más tardío y ocurre sobre todo en algunas instituciones del ámbito privado.

Es más, si se toma el caso de la formación ciudadana en los profesorados para la enseñanza media, algunos autores identifican la siguiente situación: "...una crítica recurrente que ha recibido este nivel de la formación docente se centra en la inmensa proliferación de títulos: existen alrededor de 1700 títulos distintos. Esta proliferación es explicada por una tendencia a establecer la denominación del título en función de la materia a enseñar, y no de un campo académico del conocimiento. Ahora bien, esto no ha ocurrido en el caso de la formación ciudadana, dado que prácticamente no existe el Profesorado de Educación Cívica (ya sea con este nombre u otro similar). Pero la paradoja reside en que gran parte de quienes tienden a hacerse cargo de la asignatura correspondiente en la escuela media, esto es, profesores de Historia (en mayor número), de Filosofía, de Ciencias de la Educación, o abogados en ejercicio de la docencia, carecen en sus currículos de formación de grado de materias que los capaciten adecuadamente para llevar adelante una formación ciudadana integral. Prácticamente ningún profesorado de Historia, ya sea en los ins-

titutos terciarios o aún en las universidades, cuenta en su plan de estudios con materias de Derecho Constitucional, de Ciencia Política, de Ética Social o de Filosofía Política (a no ser como materias optativas), que serían necesarias para enriquecer, con una mirada jurídica, política y filosófica, los conocimientos sobre la historia institucional del país. Algo similar cabe señalar respecto de los profesorados de Filosofía (o Filosofía y Ciencias de la Educación, o Filosofía, Psicología y Pedagogía)..."[1]

Con este panorama de formación docente, puede observarse, en el área del derecho, la existencia de un número considerable de abogados que ejercen la docencia como actividad principal o secundaria tanto en el nivel medio (Tercer Ciclo de la Educación General Básica -EGB3- y Educación Polimodal) cuanto en el sector superior no universitario del sistema educativo.

Esta situación no es nueva en la docencia de la enseñanza de la *educación cívica o ciudadana* de la escuela media e incluso en la de *deontología* de la formación de nivel superior no universitario y estaría dada ya sea por razones tan diversas entre sí como -por mencionar alguna- las condiciones del mercado de trabajo, algunas coyunturales y otras estructurales, con incidencias para el caso de la abogacía o por la vocación docente de los abogados.

Estos abogados suelen estar a cargo de cursos de *educación cívica*,[2] *instrucción cívica, formación ética y ciudadana, derecho comercial o empresarial, sociedades, derecho administrativo*, entre otras, en las escuelas secundarias con orientación contable o en el polimodal, e incluso de cursos de historia.[3]

2) Problemas de Formación Docente en Derecho

Ante la situación arriba descripta, cabría preguntarse acerca de la formación de los abogados para el ejercicio de la docencia en cual-

[1] Véase BELDERRAIN, J. E. y PRATI, M. D., *La Formación Docente para la Enseñanza de la Ética y la Ciudadanía*, "Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas". Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación, Argentina, OEA, Año X Nº 30, 1998, págs. 17-38.

[2] BELDERRAIN y PRATI, op. cit. Además, véase DAVINI, María Cristina, *El Curriculum de Formación del Magisterio. Planes de Estudio y Programas de Enseñanza*. Buenos Aires, Miño y Dávila editores, 1998.

[3] Estos datos provisionales surgen del trabajo de campo exploratorio realizado a partir de lo que expresan los docentes acerca de su formación de grado en el marco de un curso de actualización del programa de Educación Cívica para primer año, organizado por la Dirección de Currículum dependiente de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Los docentes pertenecen a las ocho regiones escolares de la Ciudad de Buenos Aires.

quiera de los niveles del sistema educativo. El caso de un egresado de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires (UBA), que no tiene formación pedagógica previa, estaría dando cuenta de una formación disociada: por un lado, adquiere los conocimientos referidos al derecho durante los seis años que dura la carrera de abogacía o los cuatro años y medio de los estudios de Procuración y, por otro lado, luego se capacita en los aspectos didácticos de forma no sistemática y no en la Facultad de Derecho.

La capacitación docente que pueda recibir el abogado egresado de la UBA puede acontecer, a lo sumo, en cursos de capacitación docente ya sean los organizados por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires o bien por la Provincia de Buenos Aires, en el caso de ejercer la docencia en alguna de estas jurisdicciones, y también asociaciones gremiales docentes. Podría también ser egresado de algún Instituto de Profesorado, con la característica de la antigüedad de los currículos que se ha descripto anteriormente, para el caso de lo Ciudad de Buenos Aires.[4]

Esta disociación en su formación no resulta óptima ya que es contraria a una formación integral del docente, pues los contenidos disciplinares referidos al derecho no se abordan desde la perspectiva de su enseñanza y su aprendizaje. Así, los contenidos didácticos no se adquieren en conexión estrecha con la disciplina. Esto puede redundar en contra de las prácticas docentes, en tanto este docente no perciba la significatividad de adquirir y usar herramientas y recursos pedagógicos para el diseño, programación, planificación y evaluación de estrategias de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con el contexto social, las instituciones educativas y los intereses y necesidades formativas del grupo de alumnos que tiene a su cargo. En este sentido, se aconseja la revisión del plan de estudios a efectos de evaluar, en qué medida la facultad puede contribuir a la formación docente de sus egresados de forma tal de otorgar no sólo una competencia teórico disciplinar sino también competencias pedagógicas.

[4] La información que provee el Censo de Estudiantes de la UBA (en su publicación) no permite discriminar el tipo de título, en el caso de poseer formación no universitaria, que tienen los alumnos de grado de la Universidad.

3) Los Profesorados en la Universidad de Buenos Aires

Una somera descripción de la situación de los profesorados en el ámbito de la UBA arroja los siguientes resultados: existe un grupo de Facultades que contempla en sus planes de estudio la posibilidad de realizar Profesorados, aunque ellas difieren en relación con el diseño curricular de la formación pedagógica y la organización de su cursado. En todos los casos se trata de Profesorados para la Enseñanza Media y Superior.

Así, algunas facultades poseen una organización de la formación docente común para todas sus carreras de grado que se dictan en su ámbito, aunque reservan para las carreras o departamentos o direcciones de carrera el desarrollo de las didácticas especiales, esto es, de las didácticas propias de la disciplina en cuestión. Este es el caso de los Profesorados de la Facultad de Filosofía y Letras donde las carreras de Artes, Bibliotecología y Ciencia de la Información, Ciencias Antropológicas, Filosofía, Geografía, Historia y Letras comparten el cursado de la asignatura anual "Didáctica General," que depende del departamento de la carrera de Ciencias de la Educación pero está organizada para los profesorados de las demás carreras. A esto se suma que cada una de estas carreras organiza para los alumnos de *sus* profesorados la asignatura Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza y un Seminario de Investigación (específico de la disciplina) en Práctica Docente.[5]

Otras facultades organizan la formación de sus profesorados de forma autónoma, en el sentido, de no concurrir a la Facultad de Filosofía y Letras para cursar las asignaturas pedagógicas, tal es el caso de las Facultades de Ciencias Sociales y de Ciencias Exactas y Naturales. En el primer caso se trata del Profesorado para la Enseñanza Media y Superior en Sociología, que presenta un diseño curricular similar al resto de las humanidades y ciencias sociales que poseen su profesorado en la Facultad de Filosofía y Letras pero el cursado se realiza íntegramente en la Facultad de Ciencias Sociales con cátedras de pedagogía, didáctica y práctica de la enseñanza que pertenecen a la Carrera de Sociología.

[5] La Carrera de Ciencias de la Educación de la UBA tiene un profesorado específico, con didácticas por nivel, dos asignaturas vinculadas con las instituciones y la formación docente y una residencia docente.

La Facultad de Ciencias Exactas, sobre la base de su estructura departamental, organizó el Centro de Formación e Investigación en Enseñanza de la Ciencia (CEFIEC) que tiene a su cargo, entre otras tareas, la organización y gestión curricular de los Profesorados que se ofrecen en esta unidad académica, es decir: en Física, en Química, en Geología, en Matemática, en Biología, en Ciencias de la Atmósfera y en Ciencias de la Computación.

La Facultad de Psicología había organizado desde el año 1995 un esquema de cursado de las asignaturas pedagógicas en la Facultad de Filosofía y Letras pero ha modificado recientemente el plan de estudios de su profesorado así como su organización, previendo su dictado íntegramente en la propia Facultad de Psicología.

4) La Conformación de un Profesorado para la Enseñanza Media y Superior en la Facultad de Derecho

A los efectos de evaluar la propuesta, cabe tener especialmente en cuenta en este punto el aporte que desde la Facultad de Derecho se puede realizar para el desarrollo de una didáctica del derecho. Al respecto cabe mencionar que no proliferan en la Argentina los trabajos que se ocupen de la didáctica del derecho que trascienda el ámbito de la educación universitaria o el nivel superior del sistema educativo. Se puede encontrar trabajos de especialistas en didáctica de las ciencias sociales y de filosofía, que realizan abordajes del derecho. También se puede observar en los últimos años una abultada bibliografía y propuestas para el trabajo en el aula para la "educación en y para los derechos humanos", "en y para la democracia", "educación en valores", entre otras, orientadas a los diferentes niveles de la Educación Básica General y Polimodal.

Generalmente estas propuestas no provienen de especialistas o docentes que tengan una formación de grado universitario en derecho sino que son egresados de disciplinas tales como historia, filosofía, geografía o ciencias de la educación y que se interesan por cómo abordar y enseñar los contenidos referidos al derecho.

Así, el desarrollo de una didáctica del derecho para los demás niveles del sistema educativo implicaría un diálogo con los desarrollos de las referidas didácticas especiales que podría resultar enriquecedor en tanto

y en cuanto se incorpore una perspectiva pedagógica desde la especificidad del derecho.

Por otra parte, podría reconocerse el desarrollo durante los últimos tiempos de una "primaria" didáctica del derecho desde la Facultad, a través de la carrera docente, las producciones de sus profesores, la disponibilidad en la hemeroteca de publicaciones periódicas especializadas en la enseñanza del derecho. Sin embargo, estos esfuerzos tienen el foco colocado sobre el alumno universitario y en la institución universidad. Razón por la cual, el desarrollo de una didáctica del derecho para otros niveles y sectores de la educación argentina requeriría trabajar críticamente lo producido en cuanto a la enseñanza del derecho en la universidad, teniendo en cuenta algunas características propias de la enseñanza de los otros niveles del sistema educativo: 1) el tipo de instituciones educativas, 2) el sujeto de aprendizaje: adolescentes, jóvenes o adultos, 3) el contexto social y la crisis que afecta al resto del sistema de educación formal que no es autónomo como el caso de la universidad.[6]

5) Diseño Curricular del Profesorado

Esta propuesta de organización de un título de grado de *Profesor para la Enseñanza Media y Superior en Ciencias Jurídicas* supone un diseño curricular que aborde la formación docente para la enseñanza del derecho, entendido éste como un producto histórico y social que requiere para su comprensión tener en cuenta la cultura, el lugar y el momento en el cual se produce y desarrolla. Este diseño curricular promueve la integración necesaria entre una sólida formación didáctica general y específica de la disciplina y la formación pedagógica para el profesorado universitario.

En esta tarea resulta muy importante el trabajo con los expertos disciplinares (profesores de la carrera de abogacía) para el establecimiento de los contenidos mínimos que conforman la *didáctica especial en derecho*. Para ello se prevé la constitución de una cátedra de didáctica general y de otra vinculada con la observación y la práctica de la enseñanza. Esta

[6] Véase, *Fuentes para la Transformación Curricular Formación Ética y Ciudadana* (1996), Ministerio de Educación y Cultura; Documentos de la Formación Ética y Ciudadana y Material Didáctico para el abordaje del Derecho en la Escuela Media: http://www.me.gov.ar.

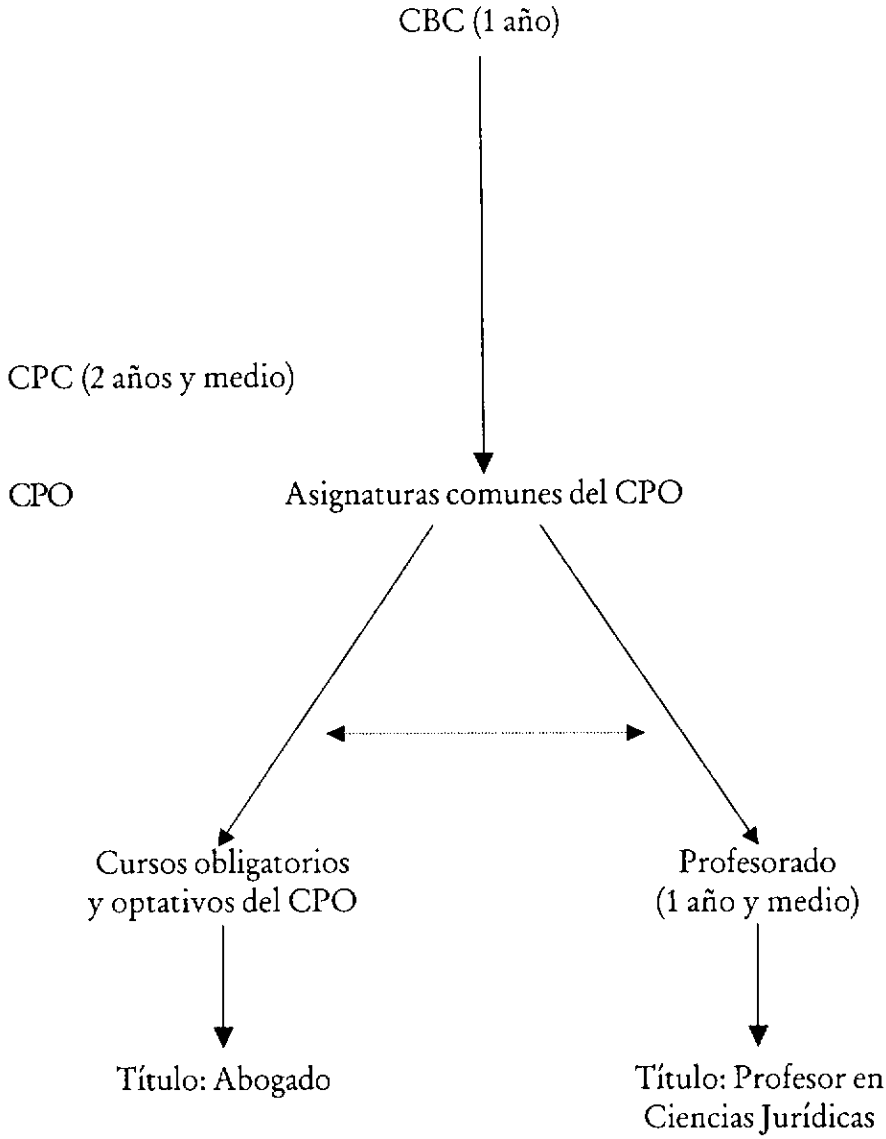
tarea supone un riguroso trabajo interdisciplinario con especialistas en didáctica que puedan colaborar en la programación curricular y en la definición de los contenidos de este tipo de asignaturas.

Asimismo, se contempla la enseñanza de asignaturas que aborden la introducción a la pedagogía y el estudio de la configuración histórica y política del sistema educativo argentino, donde se insertarán profesionalmente los graduados con este título docente en derecho. Esto último se vincula también con la reglamentación que hizo la provincia de Buenos Aires de la Ley Federal de Educación y de su propia ley de educación debido a que la organización resultante del Tercer Ciclo de la Educación General Básica, así como las orientaciones del Polimodal, contemplan diversas asignaturas a cargo actualmente de abogados.

Se propone que la formación para el profesorado no se ubique necesariamente al final de la carrera de abogacía sino que otorgue la posibilidad de que el estudiante comience a cursar una vez que apruebe todas las asignaturas del Ciclo Profesional Común y las materias obligatorias del Ciclo Profesional Orientado. Esto se justifica sobre todo para poder responder a las exigencias que supondría la aprobación de didácticas especiales que implican un alto conocimiento de saberes disciplinares. Es importante recalcar que una vez elaborado el diseño curricular para el profesorado su organización puede estar estrechamente integrada con la formación específica de abogacía, al contemplarse la acreditación de algunas de sus asignaturas como optativas del CPO.

A continuación se presenta el esquema de los ciclos de formación de la carrera de abogacía y se incluye la ubicación de esta propuesta de título docente así como su organización curricular. Al final se definen los contenidos mínimos de las asignaturas pedagógicas que conforman esta propuesta de formación docente.

Trayecto Curricular de la Carrera de Abogacía y de su Profesorado



Organización curricular propuesta para el Profesorado:

	Asignaturas		
CPO	Didáctica General (cuatrimestral)	Psicología Educacional (cuatrimestral)	Epistemología y metodología de la investigación (cuatrimestral) Acreditable para CPO
CPO	Didáctica Especial (cuatrimestral)	Observación y Prácticas de la Enseñanza (cuatrimestral)	Filosofía (cuatrimestral). Acreditable para CPO
CPO	Aspectos organizacionales y administrativos de la educación argentina (cuatrimestral)	Residencia Docente (cuatrimestral)	Teoría y Política Educacional (cuatrimestral)

Contenidos Mínimos de las Asignaturas del Área de Formación Pedagógica

1) Didáctica General

Contenidos Conceptuales

La enseñanza: conceptualizaciones, supuestos, enfoques históricos y tendencias actuales. El diseño de la enseñanza: criterios para la selección y organización de contenidos, estrategias de enseñanza y actividades de aprendizaje. El contexto cultural, los medios y los recursos escolares. Criterios para la selección y uso de recursos y tecnológicos educativas. La evaluación de la enseñanza y del aprendizaje. Concepciones, enfoques y tipos de evaluación. Selección y elaboración de instrumentos de evaluación. Evaluación y acreditación.

El currículum escolar. Conceptos y teorías. Fundamentos filosóficos, antropológicos, epistemológicos, psicológicos y específicamente pedagógicos. Las funciones del currículum: política, administrativa, pedagógica, otras. El currículum y la práctica escolar. Currículum prescripto, real y oculto. Otras distinciones.

El proceso curricular: diseño, desarrollo, seguimiento y evaluación. Criterios, metodologías y actores. Desarrollos Curriculares.

Los contenidos escolares. Realidad y conocimiento: diferentes perspectivas. Conocimiento, valores y verdad. El carácter provisional del conocimiento. Procesos de producción, circulación, distribución, enriquecimiento y apropiación de diversas formas culturales. Conocimiento y conocimiento escolar.

El rol docente: dimensiones profesional, social y ética de la tarea docente. Los docentes y el conocimiento: conocimiento disciplinar y pedagógico. El saber docente: marcos de referencia explícitas, su incidencia en la práctica educativa. La investigación en el aula y en la escuela. El rol docente, la enseñanza y el proceso de aprendizaje.

Contenidos Procedimentales

Evaluación de alcances y límites de las conceptualizaciones sobre la educación, los contenidos escolares, el aprendizaje escolar, el sujeto del aprendizaje y la práctica y resultados de la enseñanza.

Elaboración e implementación de propuestas didácticas en función de propósitos educativos, el Proyecto Educativo Institucional, los contenidos de enseñanza y las características de los estudiantes.

Selección y uso de los recursos y las tecnologías para el desarrollo de la enseñanza de los contenidos curriculares.

Elaboración de procesos e instrumentos de evaluación del aprendizaje y de la enseñanza de los contenidos curriculares.

Formulación de proyectos de acción e innovaciones en el aula, en función de la identificación de problemas y el tratamiento de distintos tipos de contenidos.

Identificación, utilización y evaluación de estrategias de promoción de la igualdad y equidad a través de los procesos pedagógicos.

Identificación, prevención y atención de dificultades de aprendizaje en el ámbito educativo y del requerimiento de equipos profesionales complementarios.

2) Didáctica Especial

Contenidos Conceptuales

Teorías del desarrollo moral del niño y el adolescente. Teorías sobre la educación moral y ciudadana.

El desarrollo curricular en el derecho. Planes y programas de estudio: el caso de las carreras de derecho y ciencias jurídicas y políticas. La observación como elemento clave para el desarrollo curricular. El lugar de los contenidos de enseñanza. Selección y organización de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Las relaciones entre las teorías de la enseñanza y del aprendizaje: sus implicancias para la enseñanza del derecho y las ciencias jurídicas y políticas. La didáctica para los niveles medio y superior del sistema educativo formal y el desarrollo de la didáctica del derecho. Su vinculación con la didáctica de las ciencias sociales y las humanidades.

La planificación y la organización de la práctica de la enseñanza en derecho: educación en y para los derechos humanos, en y para la ciudadanía, en y para la democracia, en y para la paz. La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía. La evaluación en la enseñanza del derecho.

Problemas pedagógicos y didácticos vinculados con la formación ética y de la ciudadanía en la escuela y en el aula: transversalidad, neutralidad y beligerancia, compromiso ético y legal de la práctica docente.

Programas, métodos, estrategias y recursos didácticos para la formación ética y ciudadana. La evaluación de la formación ética y de la formación ciudadana.

Procedimientos Generales

Detectar ambigüedades o vaguedades en las argumentaciones en textos disciplinares específicos.

Identificar tesis principales y secundarias.

Identificar y explicitar supuestos.

Construir y reconstruir argumentos.

Comprender críticamente ideas y teorías.

Comparar tesis divergentes acerca de un mismo problema.

Emitir juicios propios fundamentados sobre cuestiones referidas a la Formación Ética y Ciudadana.

Hacer uso apropiado de cuerpos normativos y de los mecanismos institucionales previstos para el ejercicio de derechos y obligaciones.

3) Aspectos Organizacionales y Administrativos de la Educación Argentina

Contenidos Conceptuales

La institución educativa. Su desarrollo en el tiempo. Conceptualizaciones acerca de la institución escolar. Las funciones de la escuela. Relaciones entre la institución escolar, la familia y otras instituciones comunitarias y sociales. La institución escolar y el sistema educativo argentino. La transformación de la institución escolar en la actualidad.

Dimensiones de análisis de la institución escolar. Dimensión pedagógico-didáctica de la institución educativa. Gestión del currículum y de las prácticas en el aula escolar.

Dimensión administrativo-organizacional de la escuela. La estructura formal: organigrama y distribución de tareas, el uso del tiempo y del espacio escolar. Las relaciones informales. Poder y conflicto. Roles y funciones de los diferentes actores: estudiantes, docentes, supervisores, directores. Las normas en la escuela: necesidad y calidad de las normas. Convivencia y construcción de normas de convivencia.

Cultura e identidad institucional: similitudes y diferencias entre escuelas. Proyecto Educativo Institucional.

Contenidos Procedimentales

Análisis de aspectos de la gestión en instituciones escolares.

Análisis de las relaciones de la escuela con el entorno comunitario y social. Simulación de actividades de articulación.

Observación, registro y análisis de algunos procesos institucionales en diferentes escuelas.

Análisis y simulación de la resolución de situaciones conflictivas desde la perspectiva institucional.

Lectura, reconstrucción a partir de entrevistas y comparación de proyectos educativos institucionales.

4) Psicología Educacional

Contenidos Conceptuales

Las perspectivas filosófica, psicológica y social de la educación media y superior. La persona, la subjetividad y la configuración de la personalidad; actores, prácticas y contextos. Implicancias pedagógicas.

Los procesos de aprendizaje: sus dimensiones. Las teorías del aprendizaje:

- Las teorías constructivistas: desarrollo y aprendizaje; el conflicto cognitivo, sociocognitivo y el proceso de equilibración; la construcción psicogenética; asimilación y acomodación; el cambio conceptual; el desarrollo conceptual; el desarrollo del juicio moral. Implicancias para la construcción de la norma y el concepto del derecho.
- La corriente socio-histórica: los procesos psicológicos superiores; dominios genéticos y líneas de desarrollo; el desarrollo psicológico como proceso socialmente mediado. La zona de desarrollo próximo. El concepto andamiaje. El aprendizaje por descubrimiento. Formación de conceptos. Pensamiento y lenguaje. El aprendizaje compartido y la participación guiada.
- Las teorías cognitivas: el aprendizaje significativo; la cognición como sistema de procesamiento de información.

Aprendizaje y aprendizaje en contextos de educación formal. La interacción en el aula: El grupo de aprendizaje. Heterogeneidad. Discriminación positiva y promoción educativa. Logros y dificultades en el aprendizaje. La intervención del docente en la búsqueda de la calidad y equidad educativa y en la prevención del fracaso escolar. Desafíos para aprendizajes autónomos. El aprendizaje y el desarrollo cognitivo en las instituciones educativas de nivel medio y superior y su relación con el trabajo. El ejercicio de la ciudadanía.

Productos culturales de y para adolescentes y adultos. El tiempo escolar y el tiempo libre. Lo personal y lo grupal. Homogeneidad y heterogeneidad. Estilos de comunicación de adolescentes y adultos. Formación de vínculos. Discriminación y estereotipos. Desarrollo de juicio ético y estético. El proyecto de vida.

El sujeto de aprendizaje. Las características de los alumnos del Nivel Medio y Superior. La adolescencia y la adultez en la familia, la comunidad y la sociedad: su influencia en las formas de vinculación y en los estilos de comunicación. Formas de participación en los grupos de pares y de organizaciones sociales.

Producciones y productos por y para adolescentes y jóvenes: su influencia en la estructuración de la personalidad. La transición hacia la

vida adulta. Las peculiaridades del juicio crítico. Los valores y las actitudes. La autonomía e independencia personal y social.

5) Observación y Prácticas de la Enseñanza

Contenidos Conceptuales

Análisis y participación real y simulada en procesos curriculares.

De la observación espontánea a la observación sistemática; el análisis didáctico y la observación calificada del ejercicio de la docencia; la crítica pedagógica.

Desarrollo de competencias vinculadas con la observación, la planificación y programación de la enseñanza y la reflexión sobre la propia práctica.

6) Residencia Docente

Contenidos Conceptuales

De la observación espontánea a la observación sistemática; el análisis didáctico y la observación calificada del ejercicio de la docencia; la crítica pedagógica.

Reflexiones sobre el rol docente, sus funciones, actividades, problemas y desafíos, relaciones con sus pares, que exijan definiciones sobre la ubicación del profesor en el sistema educativo y en las instituciones de nivel medio o superior. Reflexiones sobre el protagonismo del estudiante en el proceso de aprendizaje.

Desarrollo de habilidades didácticas apropiadas para la enseñanza del derecho y de la formación ética y ciudadana, de habilidades de análisis de la propia práctica y de la de los pares. Desarrollo de competencias vinculadas con el trabajo cooperativo y la colaboración en el ejercicio de la docencia de nivel medio y superior.

Comprensión de la formación docente como un proceso continuo. Reconocimiento de los diferentes planos e instancias de formación profesional docente y de las estrategias de formación asociadas con éstos. Reflexión sobre la importancia de la autonomía en el proceso de formación profesional y en el ejercicio de la docencia, por medio de la investigación-acción, la reconstrucción narrativa de la práctica docente.

Contenidos procedimentales

Interpretación e implementación de documentos y desarrollos curriculares para la elaboración de programaciones, la selección de estrategias pedagógicas-didácticas, y otras tareas vinculadas a las prácticas de enseñanza. Desarrollo de la autonomía del docente.

Interpretación e implementación de documentos y desarrollos curriculares para la planificación de actividades futuras de capacitación y actualización docente y para otros propósitos.

7) Teoría y Política Educacional

Contenidos Conceptuales

La educación: sus fundamentos. El estatuto epistemológico de la pedagogía. Fundamentos de la política educacional. Algunos debates contemporáneos en sus contextos históricos.

Origen, consolidación, crisis y transformación del sistema educativo argentino. Contexto y normativa fundacional. Papel del Estado y de otros actores de la sociedad civil. Las iniciativas privadas en el sistema educativo.

Bases constitucionales de la educación. Orden de prelación de las normas. El encuadre legal de la educación. Constitución Nacional, Declaraciones y Tratados de Derechos Humanos con Jerarquía Constitucional, Constituciones provinciales.

Bases legales de la educación: leyes de transferencia de escuelas nacionales a las provincias y a la ciudad de Buenos Aires. Ley Federal de Educación. Ley de Educación Superior. Leyes provinciales de educación. Contextos de elaboración, de debate, aprobación, promulgación, interpretación y aplicación.

Funciones social, cultural, política y económica del sistema educativo en la Argentina. Gobierno y financiamiento del sistema educativo. Expansión del sistema, la democratización del acceso a la escuela. Desgranamiento y deserción escolar. Unidad y diferenciación del sistema educativo. El Sistema Nacional de Información Educativa: Utilización de sus resultados. La Red Federal de Educación Docente Continua. Otros sistemas de redes nacionales, provinciales e interinstitucionales.

Formación de docentes: escuelas normales, universidades e institutos de profesorado. Evolución histórica y características actuales de la

docencia. Condiciones de trabajo. La feminización de la profesión docente. Normativa profesional docente de las jurisdicciones. Asociaciones profesionales y gremialismo docente. Carrera docente: evaluación profesional, acreditación académica, reconocimiento comunitario y social.

Documentos curriculares. Contenidos Básicos Comunes. Diseño Curriculares: concepto, partes o componentes de acuerdo a diferentes marcos de referencia. Posibilidades y limitaciones de la utilización de diferentes documentos curriculares. Niveles de especificación en el caso argentino: nacional, jurisdiccional, institucional, áulico. Unidad y diversidad en el contexto nacional.

Contenidos procedimentales

Análisis de las relaciones entre el sistema educativo y el contexto social, político, económico, cultural.

Análisis de variables, dimensiones e indicadores del sistema educativo. Utilización de información disponible en la simulación de resolución de situaciones problemáticas de escuelas.

Análisis de documentación y normativa.

Análisis interno y comparativo de los contenidos básicos comunes del nivel para el cual se forman, de currículos de la Argentina en distintos momentos históricos.

Evaluación de posiciones y proyectos alternativos vinculados con cuestiones político-educativas.

Bibliográficas

LA ENSEÑANZA DEL DERECHO Y LA FORMACIÓN DE LA CONCIENCIA JURÍDICA

Carlos A. Lista y Ana María Brígido
Sima Editorial, Córdoba, 2002

Este libro es producto de una línea de investigación que los autores y su equipo -integrado por Adriana Tessio Conca, Silvana Begala y María Teresa Bossio- vienen desarrollando desde hace ya tiempo acerca de la enseñanza del derecho, siempre bajo la consigna de arrojar una mirada sociológica sobre procesos pedagógicos. Con el telón de fondo de la sociología del conocimiento, y nutriéndose del conocimiento socio-jurídico y pedagógico, el objetivo general del trabajo es determinar cómo la estructura social influye sobre la formación de la conciencia (en este caso, la conciencia jurídica). Desde el punto de vista teórico, resulta particularmente valioso el trabajo de adaptación del marco conceptual de Basil Bernstein, diseñado para otros tramos de la educación, a la formación universitaria.

Desde el punto de vista metodológico, hay que resaltar que es éste un estudio de caso que toma como objeto a la carrera de abogacía de la Universidad Nacional de Córdoba. Aunque los autores se muestran cautos al respecto, seguramente muchas de sus descripciones y explicaciones admiten ser generalizadas a otras unidades académicas en las que se cursa esta carrera. Y más allá de los cambios curriculares que en Córdoba se han llevado a cabo, podemos avizorar que las caracterizaciones realizadas en esta investigación acaso permanezcan vigentes, teniendo en cuenta la resistencia que las prácticas suelen mostrar frente a cualquier intento de reforma curricular.

Se utilizaron distintas técnicas en la recolección de los datos, que incluyeron el análisis documental, las encuestas, las entrevistas, los grupos focales y el registro etnográfico de clases. Es probable que conciten mayor atención aquellos capítulos basados en metodología cualitativa, por cuanto estamos más habituados a leer los resultados de investigaciones cuantitativas que cualitativas sobre lo que acontece al interior de las facultades de derecho. Dado que cada tramo de la investigación requirió poner en juego distintas técnicas, los resultados dan cuenta de las ventajas que tiene la triangulación metodológica que permite cotejar, comple-

mentar y poner en discusión los datos obtenidos a través de las técnicas cualitativas y cuantitativas empleadas.

El capítulo 1 presenta una síntesis del marco conceptual de Bernstein que se empleará en la investigación. Hay que acotar que a lo largo del libro otro autor al que se recurre con frecuencia es Pierre Bourdieu. En el capítulo 2, los autores se proponen diferenciar los discursos jurídico y pedagógico presentes en la socialización de los abogados llevada a cabo en la Universidad. La hipótesis general del trabajo es la siguiente: "el proceso de instrucción y socialización en la carrera de abogacía es un mecanismo de control que produce y reproduce un tipo de conciencia jurídica. Dicho proceso es afectado por las condiciones de producción y reproducción del campo jurídico (externo al sistema educativo) y constituye un espacio social de disputa entre los agentes por la apropiación del derecho a 'nombrar' el derecho" (pág. 35).

Dado que el discurso pedagógico, siguiendo a Bernstein, no es un discurso sino un principio mediante el cual se apropian otros discursos, los autores estudian la "recontextualización del discurso jurídico, o sea su traducción en discurso pedagógico". Los datos obtenidos les permitirán determinar que dicho discurso es el generado por el positivismo jurídico, que es hoy por hoy el modelo hegemónico en la carrera de abogacía. En el capítulo 3 se realiza una descripción de los aspectos organizacionales de la "agencia transmisora" del mencionado discurso, que en este estudio de caso es la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba.

El capítulo 4 presenta el curriculum "oficial" de la carrera de abogacía que regía en Córdoba hasta el año 1999. Es muy fructífera la aplicación del concepto de "curriculum de colección especializado", cuyos rasgos centrales determinan que, en lo que hace al nivel de formación de la identidad profesional, se generen en los estudiantes "formas de pensar demarcatorias y jerarquizantes", formas de comunicación poco espontáneas y dominadas por el formalismo y ritualismo, descontextualización de las normas jurídicas con respecto al campo fáctico, dogmatización del conocimiento jurídico y, por último, "un fuerte sentido de pertenencia al grupo que 'profesa' el mismo dogma y una adhesión acrítica a la ortodoxia, incluyendo en ésta el conocimiento, el lenguaje y las formas de razonar propias del discurso jurídico dominante" (pág. 138).

El capítulo 5 sistematiza las opiniones recogidas en una encuesta dirigida a docentes y alumnos. Ambos colectivos coinciden en que la concepción del derecho que prima en la educación jurídica supone que el principal contenido de estudio son los textos legales vigentes, descontextualizados de sus condiciones históricas de producción y olvidando también que su aplicación requiere complejos procesos de interpretación. El "mensaje educativo" reproduce así el discurso dominante en el campo jurídico más extenso, que por supuesto incorpora lo que sucede extramuros de la agencia educativa.

Al desagregar los datos de la muestra de docentes en sus distintos niveles, los autores dan cuenta de la refutación de una de sus hipótesis: "Contrariamente a lo que hipotetizáramos, ser un docente más joven o con poca antigüedad en la docencia no favorecería necesariamente la adopción de un modelo jurídico más amplio, que incorpore los fenómenos extralegales que afectan al derecho y sobre los que éste produce consecuencias. Por el contrario, parecería que el afianzamiento y la experiencia en el rol docente favorecen la apertura hacia la incorporación de contenidos extralegales en la enseñanza de la carrera de abogacía. Es probable que la menor experiencia actúe generando en el docente una mayor propensión a la enseñanza de la norma legal, lo que daría a quien se inicia una mayor seguridad en el ejercicio de su actividad" (pág. 162).

En el capítulo 6 se abordan las prácticas pedagógicas de los profesores de derecho para determinar qué es lo que efectivamente se enseña y cómo se enseña. Aquí cada aseveración viene acompañada de retazos del registro de clases que sustentan y hasta rebasan las hipótesis sostenidas. Queda confirmada por esta vía –y avalada por la triangulación metodológica implementada– la transmisión de un mensaje asentado sobre el positivismo jurídico, el formalismo y la descontextualización del derecho. La pregunta sobre cómo se enseña el derecho nos presenta un panorama en el cual los docentes desarrollan su tarea acorde a un modelo pedagógico en el que ellos asumen el papel central, siendo los protagonistas de una relación educativa que los ubica en una posición de jerarquía y formalidad con respecto a los estudiantes. La mayoría de los alumnos consiente esta matriz de relación, mostrándose pasiva y adaptativa con respecto a las reglas que imponen sus profesores. Se registra, en definitiva, "la asimetría de la relación

pedagógica: el docente asume el lugar central en la transmisión y el alumno el papel de espectador pasivo" (pág. 215). Así, tanto lo que se enseña como la forma que se adopta para enseñarlo, refuerzan y hasta radicalizan la adecuación a formas rituales de pensar y de actuar.

En el capítulo 7, los autores vuelven sobre sus registros de entrevistas a profesores y alumnos, incluyendo ahora también a los egresados, para conocer las percepciones sobre lo que se enseña y la relación que estos actores establecen entre la enseñanza que se da en los claustros universitarios y el desempeño profesional posterior. Asignando al egresado el perfil de abogado litigante –acordando en este punto con los objetivos institucionales–, los entrevistados marcan la distancia entre el "afuera" y el "adentro" de la Universidad, y realizan fuertes críticas a la formación jurídica, entre las que se destacan aquellas relacionadas con la ética del ejercicio de la abogacía.

El capítulo 8 llega al centro mismo de la aplicación de la teoría de Bernstein, ya que aquí es donde se procura determinar cómo influye el mensaje educativo que los estudiantes de derecho reciben sobre su conciencia jurídica, es decir, cómo se va forjando su identidad profesional y qué rasgos tiene la misma. La conciencia jurídica tiene los caracteres propios de aquel mensaje al que se caracterizó en los anteriores capítulos, y es importante el impacto que esta conciencia tiene a juicio de los autores sobre la autonomización del campo profesional y la consolidación del monopolio profesional de los abogados. El abogado conforma una identidad asentada en el conocimiento de textos jurídicos y la capacidad de interpretar e intermediar entre los problemas que emergen de las relaciones sociales y sus "soluciones jurídicas". Dicen los autores: "De la combinación de estos rasgos emerge la imagen de un agente de control social y como tal, de un profesional vinculado a las fuentes de poder de las que obtiene su propia legitimación. La fuerza de las convicciones y creencias que emergen de la socialización jurídica favorece la constitución de una identidad definida, la de un especialista con una racionalidad instrumental y una mentalidad dominantemente normativa y proclive a aceptar e imponer argumentos de autoridad; controlado en su emotividad y sensibilidad frente a sus adversarios, clientes, colegas y jefes; que se caracteriza por cierta tendencia al desempeño ritual y por poseer algún grado de histrionismo y actitudes que evidencian jerarquía, seguridad y autoridad" (pág. 278).

En el capítulo 9 se retoma aquella exposición sintética del marco conceptual de Bernstein que se hiciera en el Capítulo 1, con el objeto de evaluar su utilidad y sus limitaciones para abordar la formación universitaria. Acaso una de las limitaciones más importantes que los autores perciben de dicho marco es la disolución en el objeto de estudio de la categoría "clase social", categoría que en cambio se torna altamente significativa cuando se abordan colectivos más heterogéneos que el que componen los estudiantes y profesores de una facultad de derecho. Hay que marcar que ésta, como otras limitaciones del marco conceptual de Bernstein, se ven compensadas a lo largo de la investigación con la utilización de otros conceptos que arrojan luz sobre el objeto estudiado. En este capítulo también tienen cabida algunas propuestas de cambio que no se quedan en expresión de deseos, sino que incluyen una descripción de los obstáculos internos y externos que dichas propuestas probablemente encontrarían al tratar de efectivizarse, así como una determinación de los prerrequisitos del cambio.

El libro se cierra con un anexo metodológico y otro estadístico. En el primero se da cuenta de las reglas que se siguieron en el trabajo empírico, mientras que en el segundo se puede encontrar una serie de cuadros estadísticos utilizados en el curso del trabajo, algunos de ellos provenientes de fuentes secundarias y otros construidos para la investigación.

La lectura de este libro es especialmente aconsejable para todos aquellos que transitan o han transitado las aulas de las Facultades de Derecho en carácter de alumnos, docentes o autoridades académicas. Como toda investigación empírica que tiene un sólido anclaje teórico, es esperable que sorprenda debido a que en ella se encontrarán muchas refutaciones de las aseveraciones que a menudo escuchamos en los pasillos universitarios y hasta en publicaciones tan cavilosas como poco sometidas a la constatación empírica, y también muchas confirmaciones de aquello que "todos sabemos", pero encuadrado dentro de un marco conceptual que nos permite comprenderlo. En definitiva, el libro es una oportunidad para asomarnos a una visión multidimensional de aquella vida cotidiana en las aulas de derecho que tanto nos cuesta visualizar a quienes estamos profundamente implicados en ella, y de sus consecuencias en el plano social. El arduo trabajo de investigación cuyos resultados este libro presenta demuestra una vez más que penetrar los discursos y las prácticas

requiere sin duda un gran esfuerzo teórico, pero también un largo trabajo de recolección e interpretación de datos empíricos que sólo se puede llevar a cabo cuando se consolidan equipos de investigación y las instituciones deciden mirar hacia su interior, es decir, tomar conciencia de la conciencia jurídica que producen y reproducen.

Nancy CARDINAUX*

* Profesora de Sociología Jurídica (UBA, UNLP).

INFORME BIBLIOGRÁFICO SOBRE TEORÍA Y METODOLOGÍA DEL DERECHO*

Jan R. SIECKMANN*

La teoría y la metodología del derecho representan elementos necesarios de la ciencia del derecho, por eso esta última eleva la pretensión de cientificidad. Sin embargo, puede ser el caso que, algunos intentos anteriores de justificación de la cientificidad de la jurisprudencia, tales como los sistemas del derecho natural o la metodología de la Jurisprudencia de Conceptos, fueran erróneos. En todo caso, no es posible una ciencia del derecho sin la consideración de los estándares de fundamentación de la filosofía práctica, de la filosofía del conocimiento y de la teoría de la ciencia.

En la actualidad, en muchos países, se puede observar un abismo entre la teoría del derecho y la dogmática jurídica. Asimismo, la teoría y la metodología del derecho son desplazadas de la formación de los juristas, como contracara se incrementan las asignaturas de dogmática jurídica. Esto nos devuelve a la pregunta acerca del carácter científico de la jurisprudencia, pero, así también, a la pregunta acerca de lo qué la teoría y la metodología del derecho pueden contribuir para mejorar la dogmática jurídica y la práctica jurídica. Los trabajos que a continuación se comentan representan diversas posiciones acerca del abordaje de las preguntas aquí planteadas.

GUIBOURG, Ricardo A., *Teoría General del Derecho,* Colección de Análisis Jurisprudencial, La Ley, Buenos Aires 2003, 659 págs.

ALEXY, Robert / KOCH, Hans-Joachim / KUHLEN, Lothar / RÜßMANN, Helmut, *Elemente einer juristischen Begründungslehre,* Nomos, Baden-Baden 2003, 545 págs.

MORESO, José Juan/NAVARRO, Pablo/REDONDO, Cristina, *Conocimiento Jurídico y Determinación Normativa,* Biblioteca de Ética, Filosofía del Derecho y Política, Fontamara, México 2002, 175 págs.

CALVO SOLER, Raúl, *Uso de normas jurídicas y toma de decisiones,* Serie CLA·DE·MA, Filosofía del Derecho, Editorial Gedisa, Barcelona 2003, 251 págs.

* Publicado originariamente en alemán como "*Rechtstheorie und juristische Methodenlehre*", "Revista Archiv für Rechts und Sozialphilosophie" (Archivo de Filosofía Jurídica y Social) ARSP 89 (2003), 576-582, a cuyos editores agradecemos la autorización para publicarlo en esta revista. Traducción del alemán realizada por Laura Clérico y revisada por el autor.

* Profesor de Derecho Público y Filosofía del Derecho, Universidad de Bamberg.

La "Teoría General del Derecho" de RICARDO A. GUIBOURG es un libro de textos de teoría del derecho. Por un lado, el texto es presentado por Guibourg como el fruto de un trabajo en equipo, en el que han participado diversos autores (tales como, José Rolando Chirico, Ricardo V. Guarinoni, Liliana Rodríguez Fernández y Jorge Cerdio Herrán). Por el otro lado, en cada capítulo se sigue un método orientado por casos como así también en el extenso anexo, en el que se reproducen sentencias judiciales nacionales y extranjeras completas. Este método es calificado por el autor como un "instrumento invalorable del aprendizaje vinculado a la práctica" (XIX), en tanto permite al estudiante identificar cómo se plantean en la realidad cada uno de los problemas que se abordan desde las distintas ramas del derecho y, que, a su vez, le posibilita aplicar los conocimientos para la resolución de problemas semejantes.

Uno de los propósitos centrales de Guibourg es enfatizar la relevancia de la teoría y la metodología del derecho para la formación del jurista y para la práctica del derecho. Una separación de la teoría y de la práctica no sería posible. Sin embargo, la práctica jurídica tiene su teoría propia que los estudiantes aprenden en los cursos introductorios de derecho civil de la carrera de abogacía: "una teoría obsoleta, apoyada en una dogmática jurídica, casi no representada en un nivel más abstracto, repleta de indeterminaciones y contradicciones, pero empaquetadas en palabras simpáticas y apoyadas por la autoridad de la tradición" (XIX). Guibourg advierte, sin embargo, que la práctica jurídica tendría la meta de la persuasión, que en el derecho y en la ciencia jurídica –"que se expresa en tratados, monografías y artículos sobre diversas ramas del quehacer jurídico"–, no se habría dado un "giro copernicano" como en las ciencias naturales (XVIII). Por el contrario, la teoría general del derecho habría logrado grandes progresos en el Siglo XX. Se presenta más abstracta que la ciencia jurídica e investiga preguntas acerca, de la naturaleza del derecho, de los métodos para establecer la "ausencia o... la presencia de ese elemento llamado derecho en una situación determinada", del análisis de los conceptos del derecho, y persigue el desarrollo de un modelo, con el que se pueda analizar todo aquello que caiga en el ámbito del derecho (XVIII). Una meta del libro de Guibourg es hacer productiva la teoría del derecho para la aplicación del derecho y para la práctica jurídica y también para alcanzar mayor seguridad jurídica (XX).

En particular se analiza el concepto del derecho, con una crítica a las concepciones, si bien no falsas pero poco claras, del derecho contenidas en las sentencias judiciales, asimismo, las opciones epistemológicas en la ciencia jurídica, las normas, el concepto de ilicitud, de obligación y de responsabilidad, la concepción de los derechos subjetivos, los conceptos de capacidad, imputabilidad, competencia, de persona, la identificación de sistemas jurídicos, la constitución como base del sistema jurídico, así como también las fuentes del sistema jurídico, la interpretación del derecho, la función de los jueces y del derecho internacional. Cada capítulo está dedicado al abordaje de cada uno de los contenidos arriba enumerados. A su vez, cada capítulo se inicia con un resumen del tema. Este resumen contiene una suerte de "síntesis teórica" que no eleva la pretensión de reemplazar la lectura de textos teóricos más extensos. La finalidad del resumen es indicar en forma ordenada los puntos de vistas que luego serán objeto de discusión en cada uno de los capítulos. En cuanto a los casos, contenidos en las sentencias judiciales, se trata, a través de comentarios y preguntas, que los estudiantes trabajen los argumentos que fundan las sentencias a los efectos de controlar su consistencia, identificar sus imprecisiones, determinar en qué medida pueden ser subsumidas en las clasificaciones ensayadas desde la teoría y analizar críticamente el alcance de su fuerza justificatoria a los efectos de determinar cómo el alcance de un argumento llega a menudo más acá del punto necesario para fundar la decisión o más allá del punto en que el propio tribunal estaría dispuesto a admitirlo (XIX). Todo esto se logra a través del trabajo con sentencias judiciales, cuidadosamente clasificadas por temas, en las que resulta relevante el análisis de los conceptos individualizados en el apartado anterior desde la teoría del derecho.

En el libro "Elemente einer juristischen Begründungslehre" ("Elementos de una teoría de la justificación jurídica"), compilan Robert Alexy, Hans-Joachim Koch, Lothar Kuhlen y Helmut Rüssmann contribuciones referidas a problemas actuales de la metodología del derecho y no sólo se incluyen los tradicionales (aunque actuales), sino también se puede advertir, que adquieren especial relevancia, los referidos a la "ponderación" y al establecimiento de los hechos. Para el abordaje de los problemas se utilizan las herramientas provenientes de la filosofía analítica y la teoría de la ciencia.

En la primera parte, se encuentran contribuciones de, Robert Alexy sobre el análisis lógico de las sentencias jurídicas (para lo que utiliza como ejemplo de análisis la sentencia recaída en el caso "Lebach" del Tribunal Constitucional Federal alemán), Hans-Joachim Koch acerca de la fundamentación deductiva de las decisiones judiciales y Lothar Kuhlen sobre la relación entre regla y caso en la metodología del derecho como así también sobre la obligación de presentación de un tribunal frente al apartamiento de las sentencias emanadas de otros tribunales. Estas contribuciones confirman la utilidad del método analítico para la solución de problemas jurídicos y, en especial, su idoneidad como instrumento de crítica de las sentencias judiciales.

En la segunda parte, se trata de la interpretación de las leyes y de la aplicación creativa (*Rechtsfortbildung*), a través de, las contribuciones sobre argumentación jurídica como un caso del discurso práctico general (Alexy), los fundamentos de la metodología jurídica en la filosofía del lenguaje, la teoría de la interpretación en la teoría pura del derecho de Hans Kelsen así como la justificación de las interpretaciones iusfundamentales (todos estos últimos fueron realizados por Koch), de las posibilidades y límites de la vinculación a la ley (Rüssmann) como así también para la solución de un caso penal (Kuhlen).

En la tercera parte, se considera el método de la ponderación en el derecho a través de las contribuciones de Alexy sobre reglas y principios del derecho como así también sobre errores en la discrecionalidad y de Koch sobre la base de la ponderación en las teorías de las normas así como del procedimiento y del resultado de la ponderación como objeto del control judicial de la planificación urbanística.

En la cuarta parte, se aborda la relación entre cuestiones de derecho y de hechos a través de las contribuciones de, Rüssmann sobre su delimitación como así también sobre la llamada "norma como hecho" y Kuhlen sobre la importancia de esta distinción en el proceso penal.

La quinta parte está conformada por cuatro contribuciones de Rüssmann acerca de los problemas sobre establecimiento de hechos. En particular se trata de la teoría general de la prueba y el rol de las leyes de la lógica en este teoría, del teorema de Bayes y de la prueba a través de

indicios, la matemática de la prueba testimonial como así también de indicios, causalidad y probabilidad de un acontecimiento.

El objeto de la sexta parte es el positivismo jurídico y la llamada fórmula de Radbruch. Koch niega que el argumento de los principios pueda servir como refutación del positivismo jurídico. Kuhlen se pronuncia por una concepción del derecho positivista por un argumento que gira en torno a su cercanía a la realidad y su apertura evaluativa. Otra contribución de Kuhlen contiene un dictamen con la forma de un trabajo práctico domiciliario acerca de los problemas de la penalidad de hechos en relación con las personas que "trataban o salían del territorio de la ex-DDR en forma ilegal". Se reproduce el artículo de Alexy sobre "los disparos de los custodios del muro" del año 1993, en el que se fundamenta la aplicación de la fórmula de Radbruch para justificar la nulidad parcial de la causal de justificación positiva que amparaba a los guardianes del muro que disparaban contra las personas desarmadas que trataban de pasar el muro para fugarse de la ex-DDR (República Democrática Alemana).

Por último, la parte séptima contiene bajo el título "sobre el ordenamiento escalonado del derecho" un artículo de Koch sobre la relación entre la justicia constitucional y la justicia común, en la que defiende la jurisprudencia del Tribunal Constitucional Federal alemán de la crítica de la falta de claridad y deficiente auto restricción o deferencia frente a los tribunales comunes; sin embargo, promueve un reemplazo de la concepción del orden valorativo (del Tribunal Constitucional) a través de la ponderación orientada por obligaciones de protección. En general, el libro habla a favor de la utilidad de la teoría del derecho analítica para la metodología jurídica y, por el contrario, demuestra que su falta de consideración conduce a la aplicación del derecho o a la construcción de teorías dogmáticas deficientes.

En una línea de trabajo, caracterizada por su alto grado de abordaje analítico, se enmarca la obra de José Juan Moreso, Pablo Navarro y Cristina Redondo, titulada "Conocimiento Jurídico y Determinación Normativa". El tema del libro es la determinación del derecho y la posibilidad, de realizar enunciados jurídicos objetivos sobre el derecho vigente y el estatus deóntico de determinadas acciones y estado de cosas. Parten de un supuesto plausible, según el cual, el derecho no es totalmente indeterminado; es también posible realizar enunciados jurídicos verdaderos. Así,

la tesis de la indeterminación radical del derecho es rechazada por poco convincente, sin argumentar en su contra en particular. La posibilidad de hacer enunciados verdaderos sobre el derecho vigente, supone que el valor de verdad sería independiente de las preferencias o concepciones de aquel que formula los enunciados. Objetivo es definido como dependencia de los valores de verdad de determinados hechos (que pueden ser sociales, institucionales, morales, entre otros). Así, porque el derecho no contenga para algunos casos una solución, no se podría seguir, que siempre es indeterminado. Cuando los abogados formulan enunciados sobre el derecho vigente, aunque los móviles de sus discusiones sean variados y dispares (defender los intereses de su cliente, es decir, ganar el caso; debatir acerca de lo que el derecho debe ser, que, para los autores, suele encubrir preferencias políticas), asumen que es posible el conocimiento objetivo del derecho (9). Sin embargo, el estatus deóntico de una acción no dependería sólo del "material explícitamente proporcionado por las autoridades normativas" (10). Los autores llaman a esto, complejidad del derecho (10). Así, los conceptos de determinación normativa, objetividad y complejidad del derecho configuran el marco para una reflexión acerca de la naturaleza y límites de las propuestas positivistas en la filosofía del derecho contemporánea.

Uno de los temas centrales del libro es el problema de las lagunas y los conflictos normativos en el derecho, que conforman la fuente principal de la indeterminación del derecho. Dos de los capítulos escritos conjuntamente por los autores se dedican a este tema. Uno de esos capítulos está dedicado a la discusión de la tesis de Joseph Raz, que sostiene, que es inadecuada una lógica bivalente (todas las proposiciones son o bien verdaderas o bien falsas), en el ámbito de los enunciados jurídicos. En este sentido, la pregunta que mueve a los autores dice "¿es posible dar cuenta de la relativa indeterminación del derecho sin rechazar la bivalencia?" (14). En el otro capítulo, trabajan conjuntamente sobre la indeterminación semántica y la tesis de Alchourrón y Bulygin, acerca de que la regla de clausura, que dice que aquello que no está prohibido, está permitido, si bien tiene validez lógica, no descarta lagunas en el derecho.

En otra contribución sobre el problema de la indeterminación, José Juan Moreso indaga las consecuencias de la teoría de la "superevaluación",

que distingue entre enunciados verdaderos, falsos y proposiciones indeterminadas en su valor de verdad. Esta teoría permitiría sostener que el rechazo del Principio de la Bivalencia no implicaría el rechazo de la Ley del Tercero Excluido.

En los dos últimos trabajos, que conforman este libro, se discute sobre la naturaleza y las condiciones de verdad de los enunciados jurídicos, los criterios de corrección de las teorías jurídicas y las relaciones entre determinación del derecho y completitud de las teorías acerca del derecho. Cristina Redondo aborda el problema de la naturaleza de la verdad de los enunciados jurídicos y sus condiciones de verdad. Asimismo, este último es el tema central del trabajo de Pablo NAVARRO, es decir, bajo qué condiciones son verdaderos los enunciados jurídicos. Navarro concluye que dos criterios son decisivos: la fuerza vinculante de una norma y su pertenencia a un sistema jurídico. Ambos podrían llevarnos a diversos resultados. Esto hace necesario tomar una decisión de acuerdo con una posición o con la otra. Parece que dos posturas serían posibles para la solución de este problema. Se puede intentar realizar esfuerzos para reconciliar una reconstrucción sistemática del derecho y la relevancia práctica de las normas jurídicas o, en algunos casos, se podría aceptar el carácter indeterminado del derecho. Navarro sostiene que, sin embargo, pueden alegarse buenas razones para dudar acerca del alcance de todas estas estrategias. Su conclusión devela una advertencia y un desafío para la teoría del derecho: "esto no significa dudar que el conocimiento jurídico esté ligado a la atribución de valores de verdad a los enunciados jurídicos, sino más bien que aún no hemos articulado de modo coherente todos los datos relevantes para asignar estos valores de verdad" (172). Así, quedaría pendiente un "análisis adecuado de las condiciones de verdad de los enunciados jurídicos" (173).

RAÚL CALVO SOLER trata en su libro "Uso de normas jurídicas y toma de decisiones" la pregunta acerca del papel que las normas, en especial las normas jurídicas, juegan en las decisiones racionales. Analiza tres concepciones de la racionalidad, que provienen de la teoría de las decisiones y la teoría del juego o que se conectan con ellas. La primera concepción es la racionalidad instrumental, que usualmente se utiliza en las teorías económicas y, comúnmente, se la equipara y se la confunde como la "racionalidad". Esta concepción sería, incluso no considerando otros

puntos de crítica, insuficiente para explicar la idea a una persona que sigue el derecho o se siente obligada por el derecho.

La segunda concepción es una racionalidad débil, que ha sido trabajada especialmente por Amartya Sen. Esta concepción se basa en la comparabilidad de alternativas, y no exige ningún orden de preferencias completo. También esta concepción no sería suficiente para aclarar la vinculación a las normas jurídicas como un comportamiento racional.

La tercera concepción, desarrollada por Calvo, es una racionalidad agregativa. Se conecta con propuestas provenientes de la teoría de la acción colectiva y la traslada a la deliberación individual. Su idea central sería, no introducir un meta-criterio para las preferencias, sino una regla, que determina un procedimiento para ordenar el conjunto de ordenaciones (243). La regla no pretendería establecer una ordenación del conjunto de preferencias extrínsecas, "sino constituir una nueva ordenación imputable a ese conjunto" (243). Si bien esta concepción tendría también sus puntos criticables, sería, sin embargo, superior a las otras dos concepciones. Esta concepción debe evitar, empero, algunos problemas que son objeto de la llamada paradoja de Arrow. Uno de los puntos más importantes de la concepción de Calvo es, entender las decisiones racionales como determinaciones y no como deducciones o derivaciones de preferencias o criterios de preferencias. La condición de No-dictadura de Arrow, que trata a todos los órdenes de preferencias individuales con el mismo rango y descarta priorizaciones entre preferencias de diversos individuos, es rechazada explícitamente por Calvo (244). Para alguien, que está acostumbrado, a tomar a las preferencias como valoraciones, puede parecer esto último familiar. Sin embargo, en el marco de una teoría formal de la decisión racional y de su aplicación a los problemas de justificación de decisiones normativas, resulta de provechosa lectura el trabajo de Calvo.

Academia es una publicación de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires orientada a difundir trabajos sobre teoría e investigación en la enseñanza de las ciencias jurídicas.

Sólo se recibirán para su publicación trabajos inéditos o con escasa difusión en América Latina o España, actualizados, y que signifiquen aportes empíricos o teóricos de singular relevancia.

La recepción de un trabajo no implica asumir un compromiso de publicación.

El Consejo Editorial seleccionará los trabajos de acuerdo con criterios formales y de contenido. Los/as autores/as de trabajos que resulten publicados en la revista, no recibirán ninguna retribución económica o de cualquier otro tipo por parte de *Academia* ni de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

El envío de una colaboración para su publicación implica, por parte de su autor/a, la autorización a la revista para su reproducción, por cualquier medio, en cualquier soporte y en el momento que lo considere conveniente, salvo expresa renuncia por parte de esta última. Los originales enviados no serán devueltos.

Los trabajos se enviarán en versión digital (tratados con procesador de textos apto para entorno Windows), formato de página tamaño A4, utilizando una fuente no inferior a 10 pts. y con 1,5 de interlineado.

Cada trabajo deberá incluir un resumen no superior a 10 líneas, destacando sobre el texto o en línea aparte las "palabras clave" que identifiquen los principales contenidos del artículo.

Todas las páginas deberán estar numeradas, incluyendo bibliografía, gráficos, tablas, etc.

Al final del trabajo se incluirá la lista de referencias bibliográficas, por orden alfabético, que deberá ajustarse a la siguiente estructura:

- Libros: el apellido del autor en versalitas, seguido del nombre en minúsculas, título del libro en cursiva, editorial, lugar de edición y año.
- Revistas: el apellido del autor en versalitas, seguido del nombre en minúsculas, título del trabajo en cursiva, nombre de la revista entre comillas, número de volumen, editorial, lugar, año de publicación y las páginas que comprende el trabajo dentro de la revista.

Las notas a pie de página tendrán una secuencia numérica.

El archivo también deberá incluir: nombre de su autor/a, dirección postal, institución, cargo académico que desempeña, breve *curriculum vitae*, números de teléfono y fax y dirección de correo electrónico.

Si el/la autor/a desea recibir directamente comentarios o respuestas a su trabajo deberá hacerlo constar explícitamente para que sus datos sean publicados.

Los trabajos serán remitidos a:

dpublica@fder.uba.ar
Departamento de Publicaciones
Facultad de Derecho/UBA
Av. Figueroa Alcorta 2265
C1425CKB Buenos Aires, Argentina
Tel./fax: (54 11) 4809-5668

Se terminó de imprimir en
Talleres Gráficos D.E.L. S.R.L..
Humboldt 1803, Tel.: 4777-9177
Buenos Aires, Argentina,
en el mes de Agosto de 2004.