

## En pos de aunar teoría y práctica

### *Una experiencia alternativa a la tradicional clase teórica expositiva*

EDUARDO ADOLFO DÍAZ<sup>1</sup>

Los legisladores, los jueces, los  
abogados *usan* normas jurídicas.  
Los profesores *hablan* de ellas.<sup>2</sup>

#### RESUMEN

Lo que los abogados esencialmente hacen en su vida profesional es resolver casos o problemas concretos (aplicación del derecho a determinados hechos para definir cursos de acción) y discursar (expresar con palabras la solución mental del caso o problema). Estas competencias conforman la práctica cuya enseñanza-aprendizaje debe incentivarse en las facultades de Derecho. Y puede hacerse juntamente con la teoría de cada asignatura, a lo largo de toda la carrera universitaria, pues teoría y práctica son “dos caras de la misma moneda”. Para ello, han de cambiarse los tradicionales roles de docente y alumnos, y dar entrada a métodos distintos a la tradicional clase teórica expositiva. La experiencia que describo en este trabajo es una muestra de dicha factibilidad.

#### PALABRAS CLAVE

Teoría y práctica - Contenidos - Roles - Métodos - *Problem method*.

<sup>1</sup> Abogado. Profesor regular adjunto de la asignatura Práctica Profesional, Facultad de Derecho, UBA.

<sup>2</sup> CARRIÓ, Genaro R., *Cómo estudiar y cómo argumentar un caso. Consejos elementales para abogados jóvenes*, Buenos Aires, Abeledo-Perrot, 1999, p. 28.

## After combining theory and practice

### *An alternative to the traditional exhibition experience lecture*

#### ABSTRACT

Essentially what lawyers do in their professional life is to solve cases or specific problems (application of the right to certain facts to define courses of action) and to speechify (verbalize mental resolution of the case). These skills make practice whose teaching and learning should be encouraged in law schools. And it can be done in conjunction with the theory of each subject throughout the entire university career, as theory and practice are “two sides of the same coin”. To do this, they have to change the traditional roles of teachers and students, and give input to methods other than the traditional exhibition lecture. The experience I describe in this paper is a sample of this feasibility.

#### KEYWORDS

Theory and practice - Contents - Roles - Methods - *Problem method*.

#### I. FACTORES DEFICITARIOS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL DERECHO EN LA FACULTAD

Desde hace mucho tiempo, los distintos ámbitos educativos y profesionales vienen poniendo en tela de juicio dos aspectos principales de la enseñanza-aprendizaje del Derecho en la universidad. Por un lado, el método que impera en las aulas: la clase expositiva, también llamada “magistral”.<sup>3</sup> Por otro, referido a los conocimientos que adquiere el estudiante,

<sup>3</sup> No ahondaré sobre el punto, bastante se ha dicho sobre él. Solo recordaré, resumidamente, que en contra de la exposición unilateral del docente, y de acuerdo a cómo se presenta esta en la realidad, se sostiene, entre otras cosas: 1) implica un rol totalmente pasivo del alumno, el profesor es el protagonista del proceso; 2) el docente se dedica a dar información (datos, conceptos, etc.) más que formación y suele repetir lo que ya dicen los libros; los apuntes del profesor se transforman en apuntes del alumno sin pasar por la mente de ninguno de los dos; 3) se corresponde con una evaluación que se centra en la repetición de información aprendida “de memoria”

se critica la abundancia de los llamados “teóricos” frente a la escasez de aquellos de carácter práctico: es público y notorio que, en nuestro país, los recién egresados de las facultades de Derecho no cuentan con los saberes prácticos necesarios para encarar el ejercicio de la profesión; por ende, se necesita más y mejor formación del estudiante en esta área.<sup>4</sup>

Si bien la pedagogía propugna y ofrece alternativas a esta realidad conformada por la tradicional clase teórica expositiva a cargo del docente, estas variantes poco se ven implementadas en las aulas. Personalmente, desde que conocí estas opciones, puse en ejecución aquellas que más me convencieron. Y creo que dieron buenos resultados.

## II. FINALIDAD

La finalidad de este trabajo es describir mi experiencia, en el entendimiento de que puede aportar algo a quien esté buscando un camino alternativo a la típica clase teórica expositiva.

Si bien en la actualidad ejerzo la docencia únicamente como profesor regular adjunto en la asignatura Práctica Profesional de la Facultad de

por el alumno, única operación mental esta (memorización) que se entrena (a lo que hay que añadir que generalmente se trata de la memoria “frágil” o “de corto plazo”, aquella que declina al poco tiempo). A su favor: 1) económica: pueden transmitirse muchos contenidos en poco tiempo y a muchos alumnos; 2) recomendable cuando se trata de un saber que no se puede adquirir de otras fuentes, v. gr., cuestión novedosa, postura particular del profesor, o cuando hay dificultades de comprensión del tema, o se trata de establecer un panorama introductorio, un repaso general, establecer conclusiones; 3) si se pone en práctica en su modalidad “dialogada”, fomenta la participación estudiantil. En conclusión, no se trata de erradicar a la clase expositiva como método de enseñanza, sino de ponerla en su justa medida, la cual, a mi modo de ver, no debería ser para nada amplia, sino más bien acotada. Parfraseando a Ken Bain, tomarla como un elemento más de un entorno de aprendizaje pero no ser la experiencia completa.

<sup>4</sup> Entiendo superado el antiguo dilema de si es la universidad el ámbito propicio para impartir-adquirir conocimientos prácticos o si a ella solo le incumbe la teoría científica, pues, de hecho, en nuestro país, son las altas casas de estudio quienes han asumido este compromiso, y así lo manifiestan en sus respectivos planes de estudios. A más abundar, el solo título universitario habilita a ejercer la profesión (previo trámite administrativo de colegiación), por lo tanto, no hay otra instancia que la universitaria para adquirir los saberes teóricos y prácticos necesarios a tal fin; el Estado, al otorgar esta posibilidad de ejercicio inmediato, da por sentado que el joven profesional egresa preparado para ello.

Derecho de la Universidad de Buenos Aires, durante varios años también lo hice como profesor titular o asociado de las materias “teóricas” Derecho Procesal Civil y Teoría General del Proceso, en diversas universidades (UADE, UCALP, IUPFA, Maimónides). El modelo de esta propuesta de enseñanza-aprendizaje es el que desarrollé en estas dos últimas disciplinas, específicamente el de la materia Derecho Procesal Civil en la Universidad Argentina de la Empresa (UADE).

Entiendo que la metodología que describiré no es exclusiva para la asignatura Derecho Procesal, sino que vale para diversas materias de la carrera de Abogacía, entre ellas, las comúnmente denominadas “codificadas”: Derecho Civil, Comercial, Penal, del Trabajo, Administrativo, Constitucional.

### III. DESCRIPCIÓN DEL CURSO DE DERECHO PROCESAL CIVIL Y COMERCIAL

Dímelo y lo olvidaré.  
Muéstrame y lo recordaré.  
Déjame hacerlo y lo comprenderé.<sup>5</sup>

Anticipo el núcleo, lo central, del curso: se aúnan la teoría y la práctica que califico de “esencial” (resolver casos y discursar). Los alumnos tienen el primer contacto con la teoría directamente de los textos, no de la exposición del docente, y con dicho material resuelven casos o problemas propios de la disciplina, lo que los lleva a desempeñarse “como si fueran abogados”. El eje no es tanto el enseñar sino el aprender; por ello, y para ello, se redimensionan los roles del estudiante y profesor en relación con el contexto de la enseñanza tradicional, pues el docente limita al máximo la exposición teórica unilateral y se desempeña más como guía y supervisor de un estudiante que cambia su tradicional papel pasivo de oyente de una clase magistral por una participación activa a través de distintas actividades que propone el profesor. Entre estas actividades

<sup>5</sup> Antiguo proverbio oriental. Según diferentes investigadores (Saint-Onge, Edgard Dale), las personas recuerdan aproximadamente un 10% de lo que leen, un 20% de lo que oyen, un 30% de lo que ven, un 50% de lo que ven y oyen, un 70% de lo que dicen y discuten, y un 90% de lo que practican o experimentan ([http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/cep21/modulo\\_9/main\\_0.htm](http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/cep21/modulo_9/main_0.htm)).

se destacan las correspondientes al denominado método del caso-problema o *problem method*. Se plasma así el “aprender haciendo” (*learning by doing*), metodología basada en la idea de que para lograr retener y dotar de utilidad a los contenidos teóricos (siempre necesarios para avanzar en el aprendizaje de cualquier área de conocimiento) es mejor experimentar con ellos: “aprender haciendo o *learn by doing* es hoy la clave del éxito”.<sup>6</sup>

#### A. GENERALIDADES

La asignatura se cursa en el primer cuatrimestre de segundo año de la carrera de Abogacía. Tiene una carga horaria de sesenta y ocho horas reloj, a razón de una reunión semanal de cuatro horas cada una.

Los requisitos para aprobar son: 1) cumplir con la asistencia estipulada por la universidad; 2) entregar no menos del 75% de los trabajos extraclase que se encomienden, y 3) obtener una nota mínima de cuatro (4) puntos en: a) las dos instancias de evaluación *parcial*, o en su recuperatorio; b) el objetivo “Participación activa y responsable”, o sea la famosa “nota conceptual” (ver infra I y J), y c) un examen *final*.

Los cursos a mi cargo, del turno mañana, inician con 30/40 alumnos cada uno, cantidad que se va reduciendo con el correr de la materia (ver infra IV), para finalizar con un promedio de 15 estudiantes por comisión.

Cuento con la asistencia de un Adjunto o Jefe de Trabajos Prácticos, quien participa en alguna actividad o momento específicos de la clase, previamente planificados. La función docente principal recae siempre sobre mi persona.

#### B. EL PERFIL DE PROFESIONAL QUE SE BUSCA. FORMACIÓN TEÓRICO-PRÁCTICA

Es sabido que el *qué* y el *cómo* se enseña-aprende están íntimamente relacionados con los *objetivos* del proceso educativo, y estos, a su vez, con el perfil del estudiante, futuro profesional que se busca.

Tomando como referencia la clasificación de Gordon de los modelos tradicionales de enseñanza del Derecho (1. Capacitación de aprendices

<sup>6</sup> BARRIO GALLARDO, Aurelio, “El ABP en Derecho Privado: un proyecto de innovación docente”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 13, nro. 25, p. 136.

practicantes; 2. Enseñanza del Derecho positivo; 3. Enseñar a los estudiantes a “pensar como un abogado”; 4. Educación en la “ciencia legal”),<sup>7</sup> en el curso compartimos las tres últimas, con la salvedad de que reemplazamos “pensar como un abogado” por “actuar como un abogado”, expresión esta más amplia que incluye la primera.<sup>8</sup> Dando un orden o *ranking* a estos tres modelos que seguimos, la “enseñanza del derecho” en sus diversas fuentes y el “actuar como un abogado” lo encabezan, quedando en tercer lugar la formación en la “ciencia legal” (el profesional científico, el “jurista”).

De este modo, implementamos la ponderada formación teórico-práctica del estudiante. Se entiende por “teoría” el conjunto de información propia de la disciplina, v. gr., leyes, doctrinas, jurisprudencia, principios, categorías, instituciones, sistematizaciones dogmáticas (contenidos conceptuales) y por “práctica”, las dos competencias esenciales de los abogados: la resolución de casos, problemas o asuntos concretos, y el discurso,<sup>9</sup> comunicación o expresión jurídica (contenidos procedimentales).

Esta práctica esencial, sustantiva, especialmente la de resolver casos, no es otra cosa que la aplicación de la teoría, su uso en una situación determinada, relación íntima que justifica que ambas se integren, son “dos caras de la misma moneda”.<sup>10</sup> En este sentido unificador, se ha

<sup>7</sup> GORDON, Robert W., “Distintos modelos de educación jurídica y las condiciones sociales en las que se apoyan”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 2, nro. 3, p. 91.

<sup>8</sup> “Pensar como abogado” implica un conjunto de habilidades cognitivas, v. gr., identificar las cuestiones legales y las “de hecho” de un problema, interpretar las normas jurídicas, argumentar a favor de su aplicación. “Actuar como abogado” es un concepto más amplio, pues incluye otros saberes, competencias, habilidades, v. gr., entender un expediente, asesorar, negociar y, la que más nos interesa, comunicar eficazmente a quien corresponda las soluciones pensadas a los problemas.

<sup>9</sup> La palabra *discurso* en su significado de “serie de las palabras y frases empleadas para manifestar lo que se piensa o se siente” (*Diccionario de la Real Academia Española* [en línea] <<http://dle.rae.es/?id=DtpVc7a>>).

<sup>10</sup> “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...” (considerandos del Plan de Estudios de la carrera de Abogacía, Facultad de Derecho, UBA, Resolución CS 3798/04 [en línea] <[http://www.derecho.uba.ar/academica/carreras\\_grado/nuevo\\_plan.pdf](http://www.derecho.uba.ar/academica/carreras_grado/nuevo_plan.pdf)>).

dicho que “es necesaria una articulación entre teoría y práctica para movilizar todo lo que se sabe, adquirir nuevos conocimientos y originar nuevas teorías”;<sup>11</sup> que “la enseñanza práctica habrá de tener como función esencial ‘poner en movimiento’ las categorías conceptuales nucleares de la disciplina que se estudia”;<sup>12</sup> que es “necesario que el docente complemente la enseñanza de habilidades discursivas y analíticas con el abordaje crítico de la opinión doctrinaria en sus diversas variantes”;<sup>13</sup> que es imposible concebir separadamente teoría y práctica pues “se trata de un proceso único de conocimiento, enseñanza y aprendizaje”.<sup>14</sup>

Esta simultaneidad teoría-práctica favorece el “aprendizaje profundo”, que conduce a la comprensión y a la retención a largo plazo de conocimientos e información, a diferencia del aprendizaje superficial, que quedará en la memoria de corto plazo.<sup>15</sup>

Esta elección pedagógica no es discrecional, sino que se adecua a la política de la universidad en la que se imparte la materia, como debe ser, pues el docente no es una isla, está sometido al plan académico universitario.<sup>16</sup>

Una digresión importante. Muchas universidades han tomado sobre sí, como uno de los objetivos de su plan de estudios, una adecuada

<sup>11</sup> ÁGUILA CAMBEIRO, María Gabriela, “Enseñar a aprender en Derecho: la importancia de la formación docente del formador”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 12, nro. 24, pp. 115 y 116.

<sup>12</sup> SANGUINETI RAYMOND, Wilfredo, “Didáctica del Derecho del Trabajo. El proceso de Bolonia y la enseñanza del Derecho del Trabajo: Problema y posibilidad”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 10, nro. 19, p.76.

<sup>13</sup> LOIANNI, Adelina, “La enseñanza del Derecho Procesal Constitucional. Experiencias y perspectivas”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 7, nro. 13, p. 179.

<sup>14</sup> CELMAN DE ROMERO, Susana, *La tensión teoría-práctica en la educación superior* [en línea] <<http://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/CelmanParte02/CELMAN%201.pdf>>.

<sup>15</sup> GARÍN, Ariel Sebastián, “Sobre el aprendizaje profundo y la investigación como método de enseñanza”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 12, nro. 23, pp. 193 y 194.

<sup>16</sup> En este sentido, UADE ofrece “...un plan académico que introduce al estudiante desde el primer año en la práctica profesional a través de modernas metodologías de enseñanza” [en línea] <<http://www.uade.edu.ar/facultad-de-ciencias-juridicas-y-sociales/abogacia>>.

formación teórico-práctica del estudiante.<sup>17</sup> Estas altas casas de estudios anuncian brindar esta educación mediante “modernas metodologías de enseñanza”, “modernos criterios pedagógicos”, pero en las aulas suele verse otra cosa: más de lo mismo, la tradicional clase expositiva del docente y una actitud pasiva de los estudiantes.<sup>18</sup> Y esto es así, entre otras razones, por la escasa –o nula– capacitación pedagógica de los profesores: “no nos hemos preparado realmente para serlo”,<sup>19</sup> siendo este déficit una de las “críticas más fuertes referidas a los formadores en derecho”.<sup>20</sup> Sin una formación profesional docente, se tiende a enseñar a los demás de la misma forma en que lo hicieron con uno, sin posibilidad de incorporar nuevas herramientas o enfoques pues “únicamente en la medida en que los profesionales lleguemos a conocer más sobre el trabajo que hacemos y la función que desempeñamos, estaremos en condiciones de propiciar aquel tipo de reajustes que posibiliten su mejora”.<sup>21</sup> Sin una

<sup>17</sup> Por ejemplo, Universidad de Buenos Aires, Plan de Estudios de la carrera de Abogacía, Resolución CS 3798/04: “Objetivo general de la carrera de Abogacía: La Facultad de Derecho debe tener y desarrollar un proyecto educativo que asegure que los egresados: (...) (2) obtengan una formación académica rigurosa, sobre la base de un currículum que promueva (...) (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” ([en línea] <[http://www.derecho.uba.ar/academica/carreras\\_grado/nuevo\\_plan.pdf](http://www.derecho.uba.ar/academica/carreras_grado/nuevo_plan.pdf)>).

<sup>18</sup> El modelo tradicional de clase expositiva teórica es más “cómodo” para el profesor, pues repetir lo que dicen los libros no requiere planificar la clase ni preparar actividades para los alumnos, en fin, el docente puede estar llegando a la facultad y decirse “¿Qué tema toca hoy? Ah, sí, demanda”, recordar un poco el libreto (que de tanto repetirlo lo sabe de memoria) y listo. Esta “comodidad” se extiende a la relación con los alumnos, en un doble sentido: uno, mantener la estructura tradicional evita el malestar que un cambio seguramente producirá en los estudiantes; el otro, al no haber prácticamente interacción en el aula se aminoran las posibilidades de que los alumnos pregunten y, con ello, puedan incomodar al docente.

<sup>19</sup> ZABALZA, Miguel Ángel, *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*, 2ª ed., Madrid, Narcea SA de Ediciones, 2006, p. 69.

<sup>20</sup> LOIANNO, Adelina, *op. cit.*, p. 172.

<sup>21</sup> ZABALZA, *op. cit.*, p. 69.

Estimo profundamente a la Carrera Docente de la Facultad de Derecho de la UBA, pues ella me inició en el proceso de “abrir la cabeza”. Luego, la constante capacitación –voluntaria– que la UADE brinda a sus profesores a través de su Departamento de

preparación apropiada del docente, el intento de abordaje de las distintas técnicas se haría “principalmente desde la improvisación”,<sup>22</sup> y “cualquier método puede ser desastroso si no se lo utiliza con conciencia”.<sup>23</sup>

### C. PRÁCTICA ESENCIAL: RESOLVER CASOS Y DISCURSEAR

Mientras que hay coincidencia sobre cuál es la teoría que ha de enseñarse-aprenderse (estos contenidos de los distintos programas de la materia son similares o idénticos, v. gr., concepto de demanda, sus requisitos, efectos), no sucede lo mismo con la práctica.

La práctica del derecho está conformada por distintas actividades, en su forma y naturaleza. Algunas son fundamentales, esenciales, sustantivas, y otras, secundarias, accesorias.<sup>24</sup> En el curso, la prioridad es para las primeras, las cuales dijimos que son, genéricamente, dos: resolución de casos o problemas y la comunicación, expresión o discurso jurídico. A la operación mental que es la solución de un caso o problema, naturalmente le sigue, en el ejercicio profesional, la comunicación de la solución pergeñada a quien corresponda (juez, cliente, contraparte, mediador), formándose así una verdadera relación simbiótica de ambas competencias.<sup>25</sup>

Coordinación de Calidad Académica me permitió incrementar mi formación pedagógica. Hoy día, esta revista *Academia* me mantiene actualizado y me hace ver que no estoy tan solo en el camino.

<sup>22</sup> LOIANNI, *op. cit.*, p. 173.

<sup>23</sup> ÁGUILA CAMBEIRO, *op. cit.*, p. 126.

<sup>24</sup> Confeccionar cédulas, sortear causas, “hacer tribunales”, son algunas de estas actividades accesorias. Son tareas más administrativas que jurídicas, y normalmente alcanza con que sean explicadas y hechas una vez, dos a lo sumo, para saberlas; es más, varias de ellas hasta podrían no enseñarse en la universidad sin correr un riesgo serio, v. gr., el sorteo de una causa: alcanza con que, en su momento, se averigüe el trámite en la oficina correspondiente. “Es una reivindicación ya ‘histórica’ de los estudiantes la de una enseñanza ‘más práctica’ [...] Está equivocado cuando por ‘práctica’ los estudiantes están pensando en los aspectos menores, más ‘de detalle’, y por tanto más variados, de las rutinas de la profesión [...] están pensando en la ‘práctica’ en el sentido trivial de ‘saber rellenar papeles’ (...) Hay que tranquilizar al estudiante: ese tipo de práctica al que se refieren se aprende en muy pocos meses, nada más comiencen a ejercer; con una o dos veces que se haga cada papel o cada trámite rutinario, ya se habrá aprendido para siempre” (PÉREZ LLEDÓ, Juan Antonio, “Teoría y práctica en la enseñanza del Derecho”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 5, nro. 9, pp. 98 y 99).

<sup>25</sup> “Por ello, a continuación y con carácter general se enumeran algunas de las habilidades y destrezas que implica el objetivo general de la carrera (...) Conocimiento de los

La formación que ofrece el curso en estas competencias es iniciática, solo alcanza para brindar el conocimiento y manejo básicos de ellas, sin posibilidad de una mayor profundización que, suponemos, tendría que irse adquiriendo en el resto de la carrera y, luego, con el ejercicio profesional. No obstante, esta “muestra” que ofrecemos sirve ya, por sí sola, para encarar el futuro mejor preparado.

### 1. RESOLUCIÓN DE CASOS

Lo principal de la práctica letrada, cualquiera sea el ámbito o rama del derecho en el que se desempeñe, es resolver casos o problemas legales concretos.<sup>26</sup>

Un *caso* es una situación de hecho que afecta los intereses jurídicos de una o más personas y a la que el abogado debe encuadrar en el ordenamiento normativo para determinar los efectos de dicho estado de cosas, y de ello concluir el curso de acción a seguir por estos sujetos (hacer o no hacer algo) para tutelar aquellos intereses. Hay casos sustanciales (se resuelven a la luz del derecho sustancial, v. gr., Código Civil y Comercial) y casos procesales (se aplican las normas de procedimiento, v. gr., Código Procesal). Estos últimos son los propios de nuestra asignatura Derecho Procesal; he aquí un ejemplo de caso o problema fácil: “A inició juicio contra B por daños y perjuicios, que tramita ante el tribunal nro. 1. Luego de contestada la demanda, A interpone una

conceptos fundamentales del derecho para identificar un problema, un caso o situación (...) Análisis e identificación de problemas, casos reales o ficticios, situaciones. Esta habilidad implica la: identificación de la cuestión a dilucidar, así, la formulación de preguntas; propuesta de hipótesis de soluciones alternativas teniendo en cuenta el derecho positivo aplicable, fundamentación de cada una de ellas, y evaluación de las ventajas y desventajas de cada una de las posibles soluciones planteadas. Expresión en lenguaje claro y con manejo del lenguaje jurídico. Bosquejo, proyección y redacción de textos argumentativos” (...Anexo del Plan de Estudios de la carrera de Abogacía, Facultad de Derecho, UBA, Resolución CS 3798/04 [en línea] <[http://www.derecho.uba.ar/academica/carreras\\_grado/nuevo\\_plan.pdf](http://www.derecho.uba.ar/academica/carreras_grado/nuevo_plan.pdf)>).

<sup>26</sup> En este sentido, entre otros, GORDILLO, Agustín, *El método en derecho*, Madrid, Civitas, 1998, 2001, p. 23; CARRIÓ, Genaro R., *op. cit.*, p. 59; BÖHMER, Martín F., “Algunas sugerencias para escapar del silencio del aula”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 1, nro. 1, pp. 25 y 29.

nueva pretensión, idéntica a la anterior, que corre en el tribunal nro. 2. ¿Qué puede hacer B ante este doble requerimiento de A?".<sup>27</sup>

## 2. COMUNICACIÓN, EXPRESIÓN O DISCURSO JURÍDICO

Importa tanto saber pensar como expresar eficazmente el pensamiento. La solución del caso no queda encerrada en la mente del abogado, siempre se exterioriza, se comunica a otros sujetos, v. gr., al cliente, al tribunal, a la contraparte, y de esta manifestación dependerá, en definitiva, la suerte del asunto. La palabra, escrita u oral, es la herramienta de trabajo del abogado, no obstante lo cual:

...en las carreras de Derecho no aparecen asignaturas que aborden la problemática lingüística del discurso jurídico ni las técnicas de expresión oral y escrita, a pesar de que el lenguaje es la herramienta principal en el trabajo del abogado (...) Este aspecto tan importante para el desarrollo profesional queda relegado a las capacidades naturales de cada individuo y al bagaje de conocimientos, aptitudes y destrezas que ha adquirido en los estudios formales anteriores a su ingreso a la Universidad.<sup>28</sup>

El "saber pensar y decir el Derecho" es un conocimiento que ha de adquirirse sistemáticamente, y una de las maneras de hacerlo es aprendiendo y ejercitando la competencia en cada materia. La abogacía requiere una nueva alfabetización, no alcanza la conseguida durante los años de escuela, pues el lenguaje jurídico es especializado y, a la vez, su expresión debe reunir ciertas características para ser eficaz. Es *vox populi* en el claustro universitario que uno de los asiduos problemas que enfrentamos los docentes en los cursos es el de "qué mal hablan y escriben los estudiantes"; si esto no se corrige, se traslada luego al ejercicio profesional.<sup>29</sup>

<sup>27</sup> Para enriquecer el trabajo se pueden agregar otras consignas, por ejemplo: ¿dónde lo hace? ¿Cuándo? ¿Cómo? Prepare el escrito.

<sup>28</sup> ÁLVAREZ, Graciela E., "La enseñanza del discurso jurídico oral y escrito en la carrera de Abogacía", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 6, nro. 11, p. 137.

<sup>29</sup> "Digámoslo directamente: opinamos, en contra de la creencia popular, que los abogados escribimos mal (...) Coincide Chiappini, para quien 'los profesionales del derecho, salvo esas excepciones que confirman y no ponen en crisis la regla, escribimos con multitud de defectos: en orden a la sintaxis, la gramática, la semántica misma o castizo significado de las palabras, y etc. (creyendo incluso que lo más patético de

En el Derecho Procesal prevalece la expresión escrita, razón para dedicarse especialmente a ella, siendo la redacción de distintos documentos forenses (escritos, resoluciones judiciales, dictámenes, etc.) la actividad por excelencia para dicho cometido, a la cual acudimos asiduamente en el curso. Ello sin descuidar la correcta locución verbal, por ser competencia de todo abogado, y el común medio de comunicación alumnos-docente.

### 3. CONTENIDO Y MÉTODO A LA VEZ

La resolución de casos y la expresión jurídica son tanto contenidos –procedimentales– a enseñar-aprender como métodos utilizados por el docente para el aprendizaje por los alumnos de los contenidos teóricos (conceptuales) de la materia.

Concedemos el espacio necesario para la formación del estudiante en la técnica básica de resolución de casos (el tradicional razonamiento silogístico, con sus actividades de identificación de la “cuestión a resolver”, selección y prueba de los hechos conducentes, encuadre jurídico, argumentación, conclusión),<sup>30</sup> y en la técnica de la expresión (contenido y estilo, *qué* decir y *cómo* decirlo). Los alumnos adquieren del docente y de la bibliografía la información sobre cómo es el procedimiento de la técnica y esta es gradualmente ampliada y perfeccionada con el posterior uso por los estudiantes y corrección del profesor.

#### D. LA PRIMERA CLASE

La primera reunión es muy importante. Comienzo presentando la disciplina y destacando su importancia para el abogado.

todo esto suele estar, precisamente, en ese etc.). Mala cosa esa, ya que el lenguaje es nuestro instrumento’ (...) Una antigua nota periodística da cuenta de la situación: ‘Un profesor de la Universidad de Yale solía decir que solo había dos problemas con la forma en que escriben los abogados: estilo y contenido. Más allá de las bromas –que persisten desde que surgió la profesión de abogado hace cuatro siglos– el problema con la verborrea que se asocia con los documentos legales causa serios problemas’” (DÍAZ, Eduardo A., *Confeción de escritos y otras piezas procesales*, 2ª ed., Buenos Aires, Hammurabi, 2012, pp. 132/133).

<sup>30</sup> Pero la técnica de resolución de casos no se enseña-aprende vacía de contenido axiológico, simplemente como un modo racional de hacer las cosas. El futuro letrado ha de nutrirse no solo de técnicas, sino también de valores.

Luego doy a conocer el programa, sus capítulos (“Fundamentación”, “Objetivos de enseñanza y de aprendizaje”, “Contenidos” –conceptuales, procedimentales, actitudinales–, “Estrategias de enseñanza”, “Evaluación”, “Medios y recursos”, “Bibliografía”). Cada alumno tiene un ejemplar, leemos las partes esenciales y las comentamos. Persigo con esto que no queden dudas, fijar bien en el entendimiento del alumno las características del curso, especialmente lo que se espera de ellos (“Objetivos de aprendizaje”), lo que pueden esperar del docente (“Objetivos de enseñanza”), la metodología de trabajo (“Estrategias de enseñanza”) y la modalidad de evaluación, pues ellas escapan al modelo tradicional que han vivido hasta entonces (y que posiblemente sigan experimentando en el resto de la carrera). Busco que cuenten con la mayor cantidad de elementos para decidir si quieren cursar la materia, que se den cuenta de lo que implica ese propósito, generando así una especie de compromiso del estudiante con la clase.

Pongo a disposición de los alumnos un cronograma con los contenidos conceptuales del programa que concretamente se trabajarán en cada una de las clases, dado que es materialmente imposible desarrollarlos todos en las sesiones presenciales (ver infra H).

Anoto en el pizarrón y explico las que denomino “consignas del curso”:

- Leer - Comprender - Aplicar - Discursar.
- El derecho se aprende estudiando pero se ejerce pensando (Eduardo J. Couture).
- *Sapere aude* (Atrévete a saber).

Introduzco al alumnado –ejercicio mediante– en el método o técnica de resolución de casos, pues ya para el próximo encuentro habrán de utilizarlo en una tarea extraclase. Planteado el asunto, luego de idas y vueltas, concluimos que para solucionarlo se consideran los hechos y la normativa vigente, y que de estos elementos se extrae la conclusión. Ya dimos el primer paso, conocieron y entendieron el razonamiento silogístico básico del hombre de derecho para resolver problemas jurídicos.

Finalmente, “nobleza obliga”, reconozco públicamente el esfuerzo que significará para los alumnos la modalidad del curso, pero los invito a que se permitan la experiencia de transitar este nuevo camino y sacar

sus propias conclusiones (sin guiarse por comentarios de otros), a enfrentar la incertidumbre y hasta la desazón inicial que genera la empresa pues luego se trastocará en satisfacción, y a aceptar el desafío que supone el método de “ser, hoy, como un abogado”. Que seguramente al principio no harán las cosas todo lo bien que pueden, pero será natural, lo esperable, no deben tener miedo a equivocarse, pues el sistema funciona en gran medida probando, fallando, recibiendo retroalimentación (del docente y de los pares) y volviendo a probar: “hacer” y “equivocarse” tienen que ser fuentes de aprendizaje. El esfuerzo valdrá la pena pues sacará lo mejor de cada uno y los preparará para un mejor comienzo de la futura vida profesional (ver infra IV la opinión de los alumnos al finalizar el curso).

#### E. ESTRUCTURA DE UNA CLASE ESTÁNDAR

Siguiendo el modelo sugerido por la buena didáctica, divido las clases en tres momentos o etapas: inicio o introducción, desarrollo y cierre.

La finalidad de la etapa de inicio es servir de “puente cognitivo” entre los conocimientos previos de los alumnos y los correspondientes a la clase a desarrollar, así como a despertar el interés en estos. La primera de estas metas la busco a través de actividades que materialicen *organizadores avanzados*.<sup>31</sup> La segunda meta –motivación, interés– mayormente la encamino describiéndoles a los alumnos qué utilidad tienen en la profesión los conocimientos a adquirir, con qué frecuencia, en qué casos los utilizo yo, abogado; en definitiva, trato de mostrar cuál será la utilidad futura del nuevo saber a incorporar; por ejemplo, para el tema *competencia* describo algo así: “Cada vez que debo actuar en un juicio, como actor o demandado, uno de los aspectos importantes que tengo que analizar es cuál de los miles de jueces que existen en el país es el que debe

<sup>31</sup> Los *organizadores previos* o *avanzados* son técnicas y actividades que establecen una estructura de trabajo y orientan a los estudiantes hacia el material antes de que este se les presente. Conviene utilizarlos al iniciar una clase para ayudar al estudiante a ver el panorama general, lo que va a venir, y cómo es que la información está significativamente conectada. Cumplen tres propósitos: dirigir la atención a lo que es importante, destacar las relaciones entre las ideas, recordar la información relevante que ya se posee. Confección de mapas conceptuales, preguntas del profesor, repaso de temas de clases anteriores, presentación de los temas del día, son algunas de las actividades que los materializan.

intervenir, es decir, el juez competente. Si me equivoco, y presento la demanda ante juez incompetente o no planteo la excepción de incompetencia, mi cliente habrá perdido tiempo, dinero y quizá su derecho, y el único responsable seré yo".<sup>32</sup>

La etapa de desarrollo insume la mayor cantidad de tiempo, y en ella se despliegan las actividades diseñadas para abordar los contenidos del día. En los siguientes acápite describo este segmento de la clase.

El cierre de la clase lo utilizo para establecer conclusiones, hacer una síntesis de lo aprendido, y anticipar los contenidos y tarea de la próxima clase.

#### F. *CONSIGNA DEL CURSO: LEER, COMPRENDER, APLICAR, DISCURSEAR*

El método clásico de enseñanza-aprendizaje en las Facultades de Derecho de nuestro país ya sabemos cuál es: el alumno concurre a clase sin conocer los contenidos a desarrollar ese día y recién toma contacto con ellos a través de la exposición del docente (quien suele repetir lo que ya está escrito en los libros), monólogo del cual aquel toma nota. Así transcurre mayormente la jornada, un auditorio pasivo que escucha la "verdad consagrada" a través del discurso del autorizado a difundirla. Un par de días antes de la evaluación, el educando memoriza el material recolectado en el cuaderno o, a lo sumo, en una "guía de estudio", y lo repite en el examen, pues en ello consiste la estimación del conocimiento del alumno: si recuerda la información recibida.

Pues bien, aquí damos un giro de 180 grados al asunto. Vimos que junto al programa de la materia, el alumno tiene un cronograma que muestra los contenidos conceptuales -teóricos- que serán abordados en cada clase en el aula. Es carga del educando estudiar esos contenidos con antelación a la clase respectiva, por sí mismo, directamente de la bibliografía, por dos principales motivos: 1) ha de realizar un trabajo escrito de aplicación de dichos conocimientos en el marco de una situación concreta, tarea extraclase que llevará hecha a la sesión en la que se tratará el tema

<sup>32</sup> "La mejor manera de despertar el interés de los estudiantes por los contenidos que se enseñan, así como de favorecer una comprensión profunda de su sentido, es poniendo siempre de manifiesto el 'valor de uso' que los mismos tienen. Es decir, destacando su utilidad para enfocar adecuadamente los problemas que plantea la aplicación práctica de la disciplina y resolverlos de manera eficaz..." (SANGUINETI RAYMOND, *op. cit.*, p. 119).

correspondiente. Esta tarea generalmente consiste en solucionar un caso o problema propio de un proceso judicial desde la perspectiva del juez o del abogado litigante, método denominado caso-problema o *problem method* (ver infra G); 2) luego, en el aula, la clase girará –principal aunque no exclusivamente– en torno al discurso de los alumnos –guiados por el docente– sobre cómo realizaron la tarea extraclase, a solventar las dudas que esta y los contenidos conceptuales les generaron, y a realizar, en el momento, otras actividades de utilización de los conocimientos conceptuales.<sup>33</sup> En cuanto a la evaluación, lejos de ser meramente memorística y repetitiva, es coherente con el método del curso (ver infra J).

Al inicio, este sistema, por novedoso, atípico, genera incertidumbre y hasta cierto temor en el alumno, pues debe por él mismo estudiar y entender mínimamente los contenidos teóricos (hasta ahora, los docentes le habían dado “todo masticado” mediante clases expositivas), para luego aplicarlos “pensando” cómo resolver un problema concreto. Pero justamente en esta aparente desventaja está una de las virtudes del método: fuerza al lector a tratar de comprender lo que lee (no sólo “copiar lo que dice el profesor”), entendimiento y posterior uso que implican operaciones mentales que no ocurren con el tradicional modelo *escuchar, anotar, memorizar, repetir*. Desde ya que el docente está siempre listo a ayudar, no solo durante el horario de clase, sino fuera de él, a través de los distintos medios de comunicación, colaboración que no consistirá en “dar la respuesta”, sino en brindar alguna guía para que el estudiante supere el escollo y pueda seguir el camino.

#### **G. MÉTODO PREVALENTE: EL CASO-PROBLEMA. EL ALUMNO “COMO SI FUERA ABOGADO”**

Como “cambiar de actividad es, casi siempre, un estímulo a la motivación y ofrece la posibilidad de introducir nuevas demandas cognitivas

<sup>33</sup> “En este método [se refiere al método de casos], el alumno primeramente debe estudiar la bibliografía indicada, luego el docente plantea casos prácticos, y finalmente el docente se encarga de aclarar dudas y realizar correcciones y/o propuestas, en base a lo generado por el estudiante” (BAS VILIZZIO, Magdalena y Daniela GUERRA BASEDAS, “Desarrollo del aprendizaje significativo como base para el ejercicio profesional universitario”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 10, nro. 20, p. 207).

a los alumnos”,<sup>34</sup> la enseñanza y aprendizaje se desarrollan mediante distintas técnicas y actividades que dan prioridad a la participación activa del alumno por sobre el monólogo del profesor, v. gr., debate, pequeño grupo de discusión, torbellino de ideas, diálogo socrático, análisis y redacción de instrumentos procesales, simulaciones, exposición dialogada.<sup>35</sup>

En esta variedad, le concedo un lugar especial al método de casos. Sus dos variantes clásicas son el denominado *case method* (análisis de fallos por el método socrático) y el caso-problema o *problem method*, en el que el estudiante se enfrenta a casos que presentan uno o más problemas significativos (similares a los reales), que pueden darse en el contexto de un pleito, negociación, mediación, planificación, etc., y a los que debe buscarles una o varias soluciones desde la perspectiva de juez, abogado litigante, legislador, asesor, etc.<sup>36</sup> En el curso prevalece el segundo, enfocado al marco de un proceso judicial y desde el lugar de sus principales operadores: juez o abogado litigante. El procedimiento de solución del caso suele rematar con la confección de la pieza procesal (resolución judicial o escrito) que expresa dicha conclusión, como *producto* de la actividad.<sup>37</sup>

<sup>34</sup> ZABALZA, *op. cit.*, p. 112.

<sup>35</sup> “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 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...” (Considerandos del Plan de Estudios de la carrera de Abogacía, Facultad de Derecho, UBA, Resolución CS 3798/04 [en línea] <[http://www.derecho.uba.ar/academica/carreras\\_grado/nuevo\\_plan.pdf](http://www.derecho.uba.ar/academica/carreras_grado/nuevo_plan.pdf)>).

<sup>36</sup> CLÉRICO, Laura, “Notas sobre los libros de ‘casos’ reconsiderados en el contexto del ‘método de casos’”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 1, nro. 2, p. 30.

<sup>37</sup> “Un asunto interesante relativo a las tareas es concebirlas como un proceso cerrado y con sentido. Esto es, algo que se plantea con unos objetivos (que quedan claros para quien ha de desarrollar la tarea, de ahí la importancia de las *consignas*), que tiene un desarrollo y que concluye con un producto. Se diría que este tipo de procesos produce una mayor satisfacción intelectual y un tipo de aprendizaje más efectivo que aquellos otros en que al final uno no llega a nada tangible y objetivo, algo que quede como testimonio de la actividad realizada” (ZABALZA, *op. cit.*, p. 113).

Al resolver casos (analizar hechos y aplicar el derecho) y al discursar las soluciones (exponiéndolas en clase o confeccionando un escrito o resolución judicial), el alumno ya obra “como si fuera abogado”, lo que le trae aparejadas, entre otras, las siguientes ventajas: 1) usa las normas (no sólo habla de ellas), esto da sentido al conocimiento; 2) piensa, razona, lo que implica poner en juego capacidades mentales distintas a la memoria (interpreta, relaciona, identifica, clasifica, ordena, compara, prioriza, deduce, induce, etc.), una de las condiciones para el *aprendizaje profundo*; 3) le servirá cualquiera sea la rama (civil, comercial, etc.), ámbito del derecho (litigante, juez, asesor, negociador, etc.) o época en que ejerza la profesión, pues resolver casos y expresarse bien son competencias universales y perennes del abogado;<sup>38</sup> 4) lo acostumbra a tomar decisiones, pues ha de elegir, entre varias, la que considere mejor solución al problema, y algo se “está jugando” en ello el alumno (aunque más no sea la aprobación o no de la materia), situación esta límite, crucial para él, la cual al menos un poco se asemeja a lo que en este aspecto vivirá en el futuro;<sup>39</sup> 5) en definitiva, acerca al estudiante al desempeño de la profesión.

Los casos a resolver como tarea “extraclase” suelen ser más extensos que los que se realizan en el aula, pero todos, en general, son de bajo/mediano grado de dificultad atendiendo a que es la primera vez que los alumnos participan del método y a que un cuatrimestre no es suficiente tiempo para profundizar demasiado en él. Fomento (no exijo) el trabajo grupal en la fase de análisis y decisión del caso, pues la interacción entre pares es nutritiva para el aprendizaje; pero la instancia de redacción y/o

<sup>38</sup> “Así, se trata de que el alumno adquiera conocimientos conceptuales e informativos que le permitan formar una base de conocimientos sistemática y coherente y, a su vez, desarrollar habilidades y destrezas (competencias), en tanto el material normativo e incluso los hechos cambian. Sin embargo, las habilidades y destrezas que implican los procedimientos para trabajar con ese material cambiante perduran y su adquisición no puede ser dejada librada a ‘los golpes’ que el recientemente graduado adquiera como fruto del ensayo y error” (Anexo del Plan de Estudios de la carrera de Abogacía, Facultad de Derecho, UBA, Resolución CS 3798/04 [en línea] <[http://www.derecho.uba.ar/academica/carreras\\_grado/nuevo\\_plan.pdf](http://www.derecho.uba.ar/academica/carreras_grado/nuevo_plan.pdf)>).

<sup>39</sup> Tomar decisiones es, en la vida del abogado, una de las actitudes clave, pues se relaciona directamente con la obtención del resultado buscado (los intereses del cliente) y con la responsabilidad profesional.

exposición oral es siempre individual, porque a escribir y a hablar se aprende escribiendo y hablando, y esto no sucedería si, por ejemplo, un solo sujeto del conjunto se encarga de la redacción (como es habitual en el trabajo de grupo). Los alumnos deben llevar al aula dos ejemplares del trabajo extraclase: uno, para entregar; el otro, para que hagan en él anotaciones de autocorrección durante la interacción con el profesor, que se produce –a modo de devolución general de la tarea– en la etapa de desarrollo de la clase (ver próximo apartado H). Los casos que el docente formula durante la clase pueden consistir en variantes del caso extraclase, al que se le modifica algún dato (sobre todo de los *hechos* del problema), para que el alumno pueda así advertir la importancia de analizar bien, con detenimiento, el elemento fáctico del asunto que tiene ante sí, pues su modificación puede llevar a una solución totalmente distinta a la original. Para la tarea áulica pueden utilizar el Código Procesal y libros de la materia.

He aquí un modelo de caso para tratar el tema *competencia*:

José Pérez quiere iniciar juicio contra Andrés García, en el que reclamará la devolución de \$ 50.000 que aquel le dio en préstamo a este para que construyera su casa. Oportunamente firmaron un contrato, en el que el deudor se comprometió a reintegrar la suma prestada, con más sus intereses, el día 20-12-2008, pero no lo hizo. También se estipuló en el contrato que, en caso de conflicto, las partes se someterían a la competencia de los tribunales de Lomas de Zamora, Provincia de Buenos Aires. Usted es el abogado de Pérez:

- a) Tome en cuenta los distintos *criterios de distribución de competencia* y determine ante qué juez presentaría la demanda. Si estima que le falta algún dato para resolver la cuestión, pregúntelo al docente por *mail*.
- b) Supongamos que la demanda fue presentada ante el juez competente por la materia, de Capital Federal. Usted es dicho juez, ¿se declararía competente o incompetente? ¿Por qué? Ver especialmente artículos 1º a 5º, CPCC.
- c) Supongamos que presentada la demanda ante el juez de Capital Federal, este (equivocado o no) la admite (es decir, *ab initio* no se declara incompetente) y le corre traslado de ella a García

(art. 338, Código Procesal Civil y Comercial). Usted es el abogado de García: ¿podría cuestionar la competencia del juez? En caso afirmativo: ¿ante cuál juez puede formular su planteo? ¿Cuál sería la vía adecuada para ello? ¿Hasta cuándo puede efectuarlo? Ver especialmente artículos 7º y subsiguientes, CPCC.

- d) Redacte el escrito correspondiente a una *declinatoria*. Para ello, tome en cuenta los modelos de escritos que lucen en el expediente y recuerde exponer los datos clave para resolver el caso que ahora documentará: los *hechos*, el *derecho* aplicable, la *conclusión* o efecto jurídico buscado (es el petitorio, lo que usted pedirá en el escrito que el juez resuelva a su favor).

#### H. *EL ROL DOCENTE*

Hay un cambio de paradigma. El docente deja de ser el centro de la clase, ya no es “el sabio en la tarima”, “el portador de la verdad” que la expone unilateralmente para que los discípulos la repitan, sino que se convierte en un supervisor, coordinador, guía o articulador del aprendizaje estudiantil, al estilo del entrenador de un equipo deportivo. El papel principal se desplaza, respecto de la clase tradicional, significativamente hacia el alumno. No obstante, la labor del docente sigue siendo crucial, pero distinta a la acostumbrada: “El docente debe entenderse a sí mismo como orientador, moderador, guía, facilitador, potencializador, no como dueño hegemónico del conocimiento”.<sup>40</sup> Como afirma Finkel: “En lugar del docente ‘con la boca abierta’ prefiero la ‘enseñanza silenciosa’ mediante la cual el profesor crea las circunstancias que conducen al aprendizaje relevante, comprensivo, crítico, duradero: hay que dejar que *hablen los libros, hablen los estudiantes, hable la escritura*”.<sup>41</sup>

Me preocupa especialmente de escoger cuáles serán los contenidos conceptuales del programa que abordaremos en el aula (sobre los que girarán las actividades y que se vuelcan al cronograma), dado que es

<sup>40</sup> GOYES MORENO, Isabel, “Competencias pedagógicas para la formación jurídica por competencias”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 11, nro. 21, p. 114.

<sup>41</sup> FINKEL, Don, *Dar clase con la boca cerrada*, Valencia, Universitat de Valencia Servei de Publicacions, 2008, cit. por ARGENTI, Natalia Lorena, “En busca de la clase ideal”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 11, nro. 22, p. 161.

materialmente imposible desarrollarlos todos, con la profundidad que requiere su comprensión, en las sesiones presenciales. Elijo aquellos de manifiesta utilidad por ser los estructurales de la materia, v. gr., competencia, pretensión, recursos, y los más utilizados en el ejercicio profesional, v. gr., prefiero los recursos ordinarios a los extraordinarios. Es una manera de romper el “encefalograma plano” de los contenidos conceptuales del programa, donde todos figuran con la misma relevancia.<sup>42</sup>

Pongo especial atención en construir casos eficaces para que los alumnos resuelvan y trato de que sean significativos (similares a los reales), completos (tengan los datos necesarios para cumplir adecuadamente las consignas de trabajo), abarcadores (que contemplen más de un contenido), equilibrados (ni muy fáciles ni muy difíciles de resolver), maleables (que se les pueda introducir cambios sin desnaturalizarlos). Intento así “implicar a los estudiantes en actividades con sentido, basadas en la recreación de situaciones y contextos reales”.<sup>43</sup>

En el aula, priorizo escuchar a los alumnos. Elijo la interpelación como manera habitual de sacar al estudiante del silencio, de la pasividad. Suelo iniciar inquiriendo a todos, en general, cuáles fueron los principales problemas que tuvieron para realizar la tarea extraclase, lo que me ayuda a detectar tempranamente temas no comprendidos, habilidades no suficientemente desarrolladas, etc., a fin de salvar estas dificultades (en el mismo momento o en otro adecuado de la clase). Seguidamente, incentivo a los alumnos para que alguno exponga el caso objeto de la tarea extraclase: sus hechos, la cuestión a resolver y la solución pergeñada, sin leerlo de sus apuntes (este límite es muy importante).<sup>44</sup> Inicio de esta

<sup>42</sup> “La amplitud de contenidos, sobre todo si va unida a la pretensión de desarrollarlos de manera meticulosa en sesiones presenciales, conduce de forma necesaria a la saturación, la superficialidad y la asimilación mecánica, sin aplicación y sin real comprensión (PÉREZ GÓMEZ, 2008: pp. 88-89). Concentrar la atención de forma selectiva en determinados temas, considerados fundamentales, permite en cambio su desarrollo en profundidad, con la consiguiente posibilidad de contemplarlos desde diversos ángulos y perspectivas, explorar sus conexiones con la realidad y familiarizarse con los procesos de selección de la información relevante para su comprensión y las técnicas y procedimientos a utilizar para su aplicación (nuevamente, PÉREZ GÓMEZ, *loc. cit.*)” (SANGUINETI RAYMOND, *op. cit.*, p. 110).

<sup>43</sup> SANGUINETI RAYMOND, *op. cit.*, p. 124.

<sup>44</sup> La regla “No lea del apunte, dígalo usted con sus palabras” es fundamental, entre otras cosas porque fuerza al alumno a entender lo que previamente ha escrito, lo

manera una fase de diálogos con un solo alumno a la vez (participante voluntario en las primeras clases, a elección mía después), no hay de entrada un debate general. Sigo con cada interviniente durante algunos minutos, para que luego continúe otro, sea tomando el asunto donde lo dejó su compañero o dando íntegra su visión del caso. Guío la exposición si está desordenada, v. gr., “¿Qué pasó, cuáles son los hechos de este caso?; considerando las posturas de ambas partes, ¿cuál es la cuestión central a resolver?, ¿encontraste alguna norma que contemple la situación?”. Corrijo el discurso, tanto en sus aspectos formales como sustanciales: no dejo pasar los errores de dicción. Trato de volver concretos los contenidos abstractos, v. gr., dando o pidiendo ejemplos, haciendo que los alumnos “vean en el expediente” o busquen en el código lo que están diciendo. Formulo interrogantes buscando respuestas argumentativas, v. gr.: “¿Por qué dices que no interpondrías un recurso de apelación?; señalo paradojas, v. gr.: “Dices que apelarías la sentencia firme. En esta afirmación hay una contradicción, ¿cuál es?”; hago o pido aclaraciones, fuerzo debates, v. gr.: “¿Están de acuerdo con lo que dice el compañero?”, todo para profundizar la comprensión y fomentar el pensamiento crítico. Trato de que el alumno relacione el conocimiento a adquirir con sus saberes previos, propiciando así el *aprendizaje significativo*,<sup>45</sup> el *aprendizaje profundo*, v. gr.: “Dices que la apelación solo cabe contra providencias simples que causen gravamen irreparable. De acuerdo a lo visto y estudiado sobre resoluciones judiciales, ¿la que declara la causa de puro derecho es apelable?”. Ocasionalmente ilustro un tema

entrena en la oratoria, y permite al docente corregir errores de expresión o conceptuales, v. gr., el alumno dice “suspensión de un plazo procesal” cuando en realidad se trata de un supuesto de “interrupción” de dicho plazo.

<sup>45</sup> El concepto de *aprendizaje significativo* se debe al psicólogo David Paul Ausubel y está enmarcado en la psicología constructivista. Es un tipo de aprendizaje en el que el estudiante relaciona la información nueva con la que ya posee, reajustando y reconstruyendo ambas informaciones en este proceso. Dicho de otro modo, la estructura de los conocimientos previos condiciona los nuevos conocimientos y experiencias, y estos, a su vez, modifican y reestructuran aquellos. De ahí que la enseñanza no ha de ser un proceso lineal en el que se va transitando por los temas y las prácticas siempre en sentido de avance progresivo, sino, como se ha dicho, “es un proceso que se construye en espiral. Avanzamos y retrocedemos constantemente. Esto es, ofrecemos nueva información y retornamos a informaciones y conocimientos ya poseídos para afianzar los nuevos” (ZABALZA, *op. cit.*, p. 85).

con una anécdota de la vida profesional, buscando con ello captar mayor interés y atención de los alumnos a la vez que cortar un poco la formalidad del momento. Evaluó constantemente si el alumno ha comprendido, pidiendo ejemplos, explicaciones, v. gr.: “¿Puedes explicar el concepto básico con tus propias palabras?”, etc. Es muy importante darle tiempo al alumno para pensar y contestar (si es conveniente, me quedo en silencio, esperando), así como vedar la intervención rápida y espontánea de otros compañeros que quieren “dar la respuesta” a la cuestión planteada por el docente; si luego de un tiempo prudencial mi interlocutor se queda empantanado pese a mis orientaciones, entonces ahí doy participación a algún otro en particular o a todos en general. Intercalo preguntas “teóricas” para detectar ausencia o dificultades de aprendizaje de los contenidos conceptuales, v. gr.: “Dices que la pretensión la haces valer en la demanda, ¿qué diferencia hay entre una y otra?”, y paliar estos déficits, en el mismo momento o con posterioridad, muchas veces explicando directamente el concepto no entendido, aunque trato de evitar al máximo dar una respuesta concreta y directa al alumno, intento que sea él quien llegue a ella, por ejemplo, contestando a la interrogación con otra, v. gr.: “Profesor, ¿qué es plazo perentorio? ¿Qué entiendes tú por ello?”, y así seguidamente hasta afinar el concepto. Hago intervenir a la mayor cantidad de alumnos posible, no dejo que sean siempre los mismos (aquellos que parecen seguir mejor las clases), procurando así que la totalidad del curso realice tareas de aprendizaje y participación útil; esto hace que, en general, estén todos alertas al hilo de la conversación “en voz alta”, sigan el desarrollo de las exposiciones de sus compañeros, estén pendientes de sus respuestas o inquietudes, o de las intervenciones del profesor, creándose de este modo un ambiente en el que todo el mundo está trabajando conjuntamente. Manifestada así una solución por uno o varios alumnos individualmente, abro un espacio de trabajo en el grupo grande “corriéndole traslado” al resto del curso, es decir, la someto a la opinión de los demás, lo que genera un momento de nutrido intercambio, y llegamos a una especie de conclusión común. Esta secuencia de trabajo áulico hace las veces de “devolución general” o *feedback* de la tarea extraclase, de la que el alumno toma debida nota a modo de autocorrección. Finalizado este momento de trabajo tan intenso, dinámico y ruidoso (todos hablamos para todos en voz alta), suelo

encomendar alguna tarea para que los alumnos, trabajando ahora en pequeños grupos o individualmente y con posibilidad de consultar la bibliografía, la resuelvan, creándose así un entorno distinto al anterior, un espacio más silencioso, tranquilo y reflexivo, sin la intervención directa del docente, quien solo “está a disposición” para el supuesto de ser requerido y para el último momento de la puesta general de las tareas grupales. Si la situación lo merita, no tengo empacho en responder: “No sé, pensémoslo juntos” a la duda estudiantil.<sup>46</sup>

El rol descrito requiere del docente, además de saber la disciplina que enseña y tener una adecuada capacitación pedagógica, entre otras cosas, una total atención, predisposición y creatividad, un “estar alerta” constante para aprovechar toda oportunidad de enseñar-aprender, pues cada gesto, cada idea, cada palabra vertida en el aula por los alumnos (y por el propio docente) puede ser fuente de una actividad generadora de conocimiento, v. gr., hacer una pregunta, dar un ejemplo, plantear un problema, aclarar un concepto.

En cuanto a las relaciones interpersonales con los alumnos, trato de hallar equilibrio entre la distancia y la proximidad, entre mi papel de evaluador de sus aprendizajes y el de guía que se pone a disposición de lo que necesiten. Creo encontrar esta armonía moviéndome únicamente en el terreno profesional, es decir, en el ejercicio del oficio de enseñante: ayudarles a alcanzar el dominio de la disciplina de la que soy responsable. No necesito ser amigo de mis estudiantes ni querido por ellos, no voy a la universidad para eso y creo que ellos tampoco. Suelo decirles: “Tomaremos un café juntos cuando hayan aprobado la materia; hasta entonces, soy el profesor y ustedes los alumnos”.<sup>47</sup>

En consonancia con lo anterior, y a modo de una *tutoría* general, estoy siempre a disposición del alumno para atender sus inquietudes o

<sup>46</sup> “Es por ello que considero que debe modificarse el punto de partida. Con esto quiero decir que la enseñanza está construida sobre una concepción del conocimiento como producto, en donde el profesor que actúa ‘seguro’ puede dar respuesta a las preguntas que puedan suscitarse sin sorpresas ni errores, en cambio, lo que se requiere es que la base sea la duda que subyace a la investigación” (ÁGUILA CAMBEIRO, *op. cit.*, p. 122).

<sup>47</sup> En los últimos tiempos he visto una tendencia a gestos y actitudes de excesiva confianza entre alumnos y profesores, v. gr., se abrazan, se besan, se tutean, comparten mesas de café, etc. No es ese mi estilo.

dudas de todo tipo relacionadas a su proceso de formación,<sup>48</sup> no solo en el ámbito físico de la facultad, sino fuera de ella, a través de los distintos canales de comunicación (*mail*, *web* campus de la universidad).

### I. EL ROL DEL ALUMNO

El estudiante “sale de las sombras” en las que estaba oculto por la pasividad en que lo sumergió el modelo tradicional. Es “objetivo de aprendizaje”, plasmado en el programa, o sea que se espera que los alumnos logren: “Participar activa y responsablemente en el proceso educativo. Ello implica estudiar, atender y producir (cumplir las consignas y trabajos dados por el docente) con interés, de manera crítica y pertinente”.

Ya vimos que es él, ahora, quien debe, entre otras cosas, abordar por sí mismo, sin el tamiz previo del docente, los contenidos conceptuales (teóricos) de la materia, comprenderlos para aplicarlos en las tareas a realizar, identificar la cuestión a resolver del caso, sus hechos conducentes y el derecho aplicable, y sobre la base de ello pergeñar soluciones, las que luego expresará por escrito o verbalmente, y defenderá públicamente.<sup>49</sup>

Quien no estudia la teoría, no puede llevar a cabo seriamente la tarea extraclase, pues no se puede usar lo que no se conoce, aunque más no sea mínimamente.<sup>50</sup> Y así, no podrá “participar activa y responsablemente”

<sup>48</sup> “Parece fuera de toda duda que todo profesor, sea cual sea la etapa educativa en la que ejerce su función, es no solo enseñante sino también tutor de sus estudiantes (...) Y en ese sentido todos los profesores somos formadores y ejercemos esa tutoría (una especie de acompañamiento y guía del proceso de formación) de nuestros alumnos” (ZABALZA, *op. cit.*, pp. 126/127).

<sup>49</sup> Dejamos libertad para que el alumno aborde primero el problema, identifique en él la necesidad de aprender determinados temas, los investigue y vuelva al punto de partida para hallar la solución o que, por el contrario, primero adquiera toda la información correspondiente al “tema del día” y luego lleve este saber al caso.

<sup>50</sup> “...mientras el sujeto cognoscente no tenga una noción, así sea superficial, de la existencia de principios normativos, difícilmente podrá penetrar en el significado de los casos sometidos a su estudio y, menos aún, construir un concepto de alguna figura jurídica ya legislada (...) Para cualquier manejo de casos es imprescindible, absolutamente, el conocimiento teórico de las instituciones jurídicas que han de ser aplicadas a cada supuesto concreto” (PÉREZ CAZARES, Martín Eduardo, “Teoría de los conceptos en la enseñanza del Derecho en base a casos concretos”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 10, nro. 20, pp. 37 y 41).

en el proceso educacional, y si esto ocurre con frecuencia puede llevar, en lo esencial, a no entender la materia, a perderle la hilación (los contenidos se van hilvanando unos a otros, son correlativos), a decaer en el ritmo de trabajo y, producto de todo ello, a desaprobado la cursada. Los estudiantes no hacen los trabajos solo para cumplir la tarea, sino con el fin de prepararse para su interacción intelectual con el profesor y con sus pares.

Es indispensable que los alumnos hayan leído detenidamente los fallos y materiales, resuelto los casos, preparado los escritos, realizado las experiencias, etc., indicados para cada clase, a fin de asegurar una discusión útil y no superficial, que evite fomentarles la errónea idea de que todo es cuestión de “ingeniárselas”, “argumentar”, etc., sin haber previamente estudiado detenidamente los hechos y derecho que son materia de discusión (...) Buen alumno no es el que levanta la mano o habla por su cuenta irrumpiendo en el curso de la actividad, sino el que hace todos los trabajos, participa cuando corresponde en forma constructiva y realiza buenas pruebas de evaluación.<sup>51</sup>

Sobre el desempeño en el aula, remito a la descripción hecha sobre la etapa de desarrollo de la clase (supra H). Solo destaco que es muy importante que el alumno concurra a las sesiones presenciales, que no falte, pues la interacción en ellas con el docente y los compañeros deparará aprendizajes que no podrá obtener de la bibliografía de la materia,<sup>52</sup> entre otros, los provenientes de la “devolución general” de la tarea extraclase, con la cual dijimos que habrá de hacer autocorrección.

Deberá habituarse no solo a hablar y escribir, sino a hacerlo bien. Al igual que en el proceso civil para los litigantes, rige en el curso para los estudiantes el *clare loqui*, la carga de expresarse claramente.

<sup>51</sup> GORDILLO, *op. cit.*, p. 34.

<sup>52</sup> “Además, suele ocurrir que como las clases de este estilo [se refiere a las ‘magistrales’] son anticipatorias de lo que van a leer luego en los libros, los alumnos concurran sin haber leído y con cierta insatisfacción, toda vez que para qué ir a las clases si en los libros habrá de encontrar todo lo que va a escuchar y lo podrán leer cuando y donde quieran (...) las clases son aquellos espacios en los que los conceptos explicados en los libros y por el docente son reelaborados por los estudiantes y trabajados en conjunto para lograr una comprensión acabada” (ÁGUILA CAMBEIRO, *op. cit.*, pp. 119 y 120).

También es carga del estudiante hacer saber al profesor aquello que no entiende, sus dudas, más considerando que accede por sí mismo al conocimiento inicial de los contenidos conceptuales. El silencio del alumno hace presumir "tema comprendido" y autoriza a seguir adelante con la secuencia de las actividades y contenidos.

El alumno autodirige su aprendizaje, y ha de tomar conciencia de la importancia de implicarse y asumir la responsabilidad de su propia formación.

Tiene que estar dispuesto a trabajar cooperativamente, con sentido de colaboración, en distintos grupos.

Todo lo anterior, que significa un proceso de aprendizaje permanente, profundo, exige del estudiante estar siempre atento, rendir al cien por ciento, hacer su mejor esfuerzo corporal, anímico e intelectual. Y este es uno de los réditos del sistema.

#### J. LA EVALUACIÓN

Tradicionalmente, en la carrera de Abogacía "(l)os exámenes son instancias en las que se comprueba si los conocimientos transmitidos han sido retenidos y pueden ser transmitidos lo más exactamente posible en el momento de la evaluación. La habilidad que se califica es la mera memoria. La cuestión es, en general, demostrar que se puede repetir lo que dijo el docente en clase que es a su vez la repetición de lo que dice el manual, que repite lo que dice el Código".<sup>53</sup>

En el curso, en cambio, y a fin de ser coherente con el método de enseñanza-aprendizaje, utilizo modalidades de evaluación que impliquen tanto conocimientos teóricos como las competencias de resolver casos y discursar.

La adquisición de conceptos durante el aprendizaje por los alumnos es evaluada en la medida que posibilita comprender un problema y este es resuelto a través de fundamentos en dichos contenidos conceptuales. No hay examen al estilo "Diga el concepto de demanda", "Enumere los requisitos del recurso de apelación", pues ello supondría no solo requerirle al educando únicamente que evoque información, sino que además el alumno nada elige ni decide así, sino que es el profesor quien lo hace:

<sup>53</sup> BÖHMER, *op. cit.*, p. 24.

“diga tal cosa” y “tal cosa”, el alumno la recuerda o no, y punto. Por el contrario, en nuestra evaluación, el alumno tiene ante sí un intríngulis, que ha de analizar, entender sus circunstancias de hecho y encuadrarlas jurídicamente, y decidir qué hará con él, qué curso de acción tomará. El examen generalmente incluye un texto a analizar (v. gr., una sentencia, el relato de un cliente, situación de un proceso judicial) como disparador para resolver cuestiones; el alumno enfrenta así –una vez más, y ahora bajo la presión de aprobar o no– las múltiples encrucijadas que le muestra el documento y su posible solución, por ejemplo, luego de presentar el resumen de un proceso (pretensión, oposición, pruebas, sentencia), se formulan consignas tales como “¿Hubo acumulación de pretensiones? En caso afirmativo, ¿de qué tipo? Fundamente”, “¿Qué plazo tuvieron los demandados para contestar la demanda? Suponiendo que hubiesen quedado notificados el día de hoy: indique último día y hora para presentar el escrito defensivo”, “Nos retrotraemos a la etapa de postulación de este proceso. Usted es el juez de la causa. La codemandada A ya hizo su primera presentación en el juicio, y ahora usted recibe el escrito de contestación de demanda de B, en el que, además de oponerse a la pretensión, ‘*Recusa a V. S. sin expresión de causa*’: ¿haría lugar a la recusación? Dikte la resolución correspondiente, indique de qué tipo es y, por separado, explique los elementos o requisitos que analizaría para decidir”, “Póngase en el rol de abogado de la actora: indique cuáles son los hechos conducentes de este caso que su parte tenía la carga de probar; mencione *fuentes* de prueba correspondientes a los hechos que le toca acreditar y los respectivos *medios* de prueba para ofrecer en el juicio”, “De la sentencia indique, por separado, *cargas* y *obligaciones* que nacen de ella para las partes”.

Como pongo más interés en la comprensión que en la obtención de respuestas correctas, sucede a veces que aunque el resultado final elegido, v. gr., “haría tal cosa”, no sea el mejor, si el camino seguido por el alumno para resolver el problema fue satisfactorio, la evaluación será aprobada; por eso, cuando la consigna a cumplir es, por ejemplo, “Diga qué haría como abogado de la parte actora ante esta situación”, se le agrega: “Explique por qué tal decisión”, “Describa los pasos seguidos para tomar la decisión” o alguna fórmula parecida que dé cuenta de los fundamentos de la respuesta.

Ya dijimos que también se evalúa el objetivo “Participación activa y responsable en el proceso educativo” del alumno, importante en la economía de este curso. Es esta una evaluación continua del trabajo del estudiante, especialmente el desplegado en el aula a través de sus participaciones individuales o colectivas. La calificación obtenida en este rubro se promedia con la de los parciales y así se obtiene la nota final. De esta manera, formalizamos la clásica “nota conceptual” que todos los docentes utilizan (casi siempre de manera no convencional) para determinar la calificación final de los alumnos.

#### **K. UN RECURSO INUSUAL PERO MUY EFICAZ: COPIA DE UN EXPEDIENTE JUDICIAL**

No puedo dejar de mencionar un aspecto que puede parecer menor, pero que no lo es en la estructura que diseñé para la materia: el aprovechamiento de un recurso atípico, inusual, pero muy eficaz para enseñar-aprender, que es el uso por los estudiantes de la copia de un expediente judicial real, que obligatoriamente deben llevar a clase.<sup>54</sup>

El expediente sirve, principalmente, para ver cómo se concretan en la realidad –y así entender mejor– las categorías procesales que, en abstracto, llegan a la mente del alumno, por ejemplo, “sentencia interlocutoria”, “incidente”, “pretensión”. También es útil como modelo a la hora de tener que redactar un escrito o una resolución judicial. Estas funciones del *dossier* judicial las incentivamos a través de distintas actividades, que van desde la simple observación de los autos hasta tareas más complejas, v. gr., “determinar si se formuló un incidente e identificar sus piezas”, “analizar si la sentencia reúne los requisitos establecidos por el artículo 163 del CPCC”, “distinguir actos impulsores de la instancia de aquellos que no lo son”, “identificar actos que plasmen alguno de los siguientes principios procesales: bilateralidad, dispositivo, inmediatez, preclusión”.

<sup>54</sup> “Es menester destacar la importancia de trabajar con el expediente judicial, pues permite al alumno comprender la práctica del proceso penal (...) Entendemos que su consulta es esencial” (GERBAUDO, Guillermo David y Agustina GÓMEZ, “La enseñanza del Derecho Procesal Penal. Experiencias educativas”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 12, nro. 24, p. 156).

Es más fácil aprender algo viéndolo, sabiendo cómo es eso de lo que se habla. Suelo contarles a mis alumnos mi propia experiencia estudiantil: podía repetir de memoria el concepto de sentencia y sus requisitos, pero ni me imaginaba cómo era una sentencia, que se trataba de un simple papel redactado y firmado por una persona con el cargo de juez. Esta ignorancia dificultó –en otros casos seguramente impidió– el cabal entendimiento del instituto procesal objeto de aprendizaje. Esta vivencia caló hondo en mí y la tuve presente, a modo de advertencia, desde mis comienzos en la enseñanza.

Lo cierto es que si se habla de cartas documento, debe el docente lograr que el alumno tenga muchas de ellas como ejemplo (...) lo mismo con los cheques, con todos los contratos que se trabajen en clase, con testamentos, con un expediente completo e íntegro preparado por el docente (expediente didáctico) para ver cómo es presentar un escrito y que el juez te lo provea (...) Insisto, si un abogado me habla de una suspensión de juicio a prueba, luego me evalúa pidiéndome el 76 bis del CP de memoria y las normas procesales que correspondan, siento que me hizo las cosas más difíciles, que omitió algo que es inomitible (mostrarme cómo es, en la práctica, aquello de lo que se está hablando) y que de alguna manera falló como docente.<sup>55</sup>

#### IV. RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA

De entre las posibles consecuencias de este proceso de enseñanza y aprendizaje destacaré unas pocas, que considero principales.

Una de ellas, la menor cantidad de alumnos que se inscribe en relación con otros cursos de la misma materia o el éxodo que se produce durante la cursada. La experiencia me dice que este fenómeno se debe, en gran parte, a que el estudiante no está dispuesto a seguir el ritmo que impone el método, a pagar el mayor costo en tiempo y esfuerzo que él significa. Mientras que para aprobar en el sistema tradicional alcanza con tomar

<sup>55</sup> MARINO, Tomás, “¿Se puede estudiar la trompeta sin escucharla o verla? Sí, claro: en la Facultad de Derecho”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 7, nro. 13, pp. 244-247. El artículo resulta muy interesante pues brinda la visión del estudiante (lo es el autor al tiempo de la publicación) acerca del aprendizaje del Derecho “en abstracto”, es decir, sin una representación material del fenómeno bajo estudio.

apuntes de las exposiciones del docente (ni siquiera eso, si el profesor se limita a repetir lo que dice el manual), memorizarlos un par de días antes del examen y repetirlos en la evaluación, aquí hay que trabajar con regularidad, semana a semana, sin solución de continuidad, no solo adquiriendo información sino esforzándose en entenderla para usarla. Y si ello fuera poco, al calificarse el objetivo “participación activa y responsable” se impone al estudiante una impostergable actividad áulica: “actuar en público”, que suele resultarle un valladar difícil de sortear (pese a que no debería ser así pues la función del abogado tiene bastante de histrionismo). Habría que indagar en el porqué de esta renuencia estudiantil al esfuerzo y al saber (de ahí la pauta del curso “Atrévete a saber”), la reticencia a lograr resultados venciendo dificultades, análisis que escapa al cometido de este trabajo, aunque me animo a mencionar tres factores: uno, la natural resistencia al cambio;<sup>56</sup> otro, el “facilismo” imperante en las nuevas generaciones, el advenimiento de la “era del mínimo esfuerzo”, a la que se aviene la educación en general, la universidad en particular y, más específicamente, las facultades de Derecho; por último, el carácter residual de la carrera de Abogacía, la falta de vocación de muchos de sus estudiantes, a quienes no les interesa tanto “saber” sino tan solo “aprobar”.<sup>57</sup>

<sup>56</sup> Si este método de aprendizaje –o alguno similar– predominara en todas las asignaturas, este factor ya no sería tal.

<sup>57</sup> De esta realidad ya da cuenta uno de los clásicos de Calamandrei, *Demasiados abogados* (Buenos Aires, Librería El Foro, 2003), en el que muestra la situación de la carrera de Abogacía en la Italia ¡de 1920! ¡Cuán parecida es a la de los tiempos que corren! ¡Imperdible su total lectura! Acerca del “facilismo” que le endilgamos a la carrera, dice este autor en la obra referida, entre otras cosas: “Las causas inmediatas de la actual decadencia de la abogacía italiana hay que buscarlas aparte del general decaimiento de la enseñanza media, en la excesiva facilidad con que los jóvenes salidos de las escuelas secundarias logran licenciarse en Derecho y luego ingresar en el ejercicio profesional: esto es, en una falta de seriedad y de disciplina inherentes, primero, a la organización de los estudios jurídicos universitarios, y después, a la del aprendizaje profesional” (p. 160). Y sobre el carácter “residual” que también le atribuimos a la carrera, Calamandrei sostiene que son “tan numerosos los estudiantes que no tienen por los estudios jurídicos más predilección que la que deriva de la confianza ilimitada en su facilidad” que “han escogido los estudios de Jurisprudencia mediante un procedimiento mental de eliminación: Medicina, no, porque (...); Letras, no, porque (...); Matemáticas, tampoco, porque (...); por lo tanto, y ya que es preciso tener una carrera, tomemos Derecho, ¡y no se piense más!” (pp. 88 y 89).

Otra consecuencia: este método suele conferirme la calidad de *rara avis* del claustro docente y suscitar críticas de cierto sector del alumnado (sobre todo de aquellos que no están dispuestos a “hacer el esfuerzo”), quejas, a mi modo de ver, desacertadas y, a veces, hasta malintencionadas. Pero hay que estar dispuesto a llevar el estigma: la índole de los intereses involucrados en el futuro ejercicio profesional (los bienes máspreciados de los ciudadanos, v. gr., libertad, honor, patrimonio, así como la propia responsabilidad del abogado) justifica plenamente “pagar el precio”.

## V. EPÍLOGO

Lo que los abogados esencialmente hacen en su vida profesional es solucionar casos o problemas concretos y discursar. Estas son las competencias cuya enseñanza-aprendizaje deben incentivarse en las facultades de Derecho. Propongo hacerlo juntamente con la teoría en cada asignatura, a lo largo de toda la carrera, pues teoría y práctica esencial son dos caras de la misma moneda, dimensiones inseparables de la abogacía; aunarlas en el proceso de enseñanza-aprendizaje no solo es posible, sino conveniente, diría: necesario. La experiencia que he descrito en este trabajo muestra que se puede hacer, solo cabe proponérselo, romper la invariabilidad de “lo dado”. La universidad legítima propuestas educativas como esta, pero mayormente no se ven implementadas en las aulas, siendo uno de los factores principales de esta ausencia la falta de capacitación pedagógica de los docentes. Para remover este obstáculo centrado en el profesor, estimo obligatoria su formación profesional educativa, y una mayor actividad de la universidad para, no sólo legitimar, sino luego, de continuo, favorecer y promover estas prácticas de enseñanza a través de decisiones de gestión de la política institucional. Mas la ausencia de este activismo institucional no es óbice para que cada docente haga lo que puede y debe hacer.

## BIBLIOGRAFÍA

ÁGUILA CAMBEIRO, María Gabriela, “Enseñar a aprender en Derecho: la importancia de la formación docente del formador”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 12, nro. 24.

- ÁLVAREZ, Graciela E., "La enseñanza del discurso jurídico oral y escrito en la carrera de Abogacía", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 6, nro. 11.
- BARRIO GALLARDO, Aurelio, "El ABP en Derecho Privado: un proyecto de innovación docente", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 13, nro. 25.
- BAS VILIZZIO, Magdalena y Daniela GUERRA BASEDAS, "Desarrollo del aprendizaje significativo como base para el ejercicio profesional universitario", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 10, nro. 20.
- BÖHMER, Martín F., "Algunas sugerencias para escapar del silencio del aula", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 1, nro. 1.
- CALAMANDREI, Piero, *Demasiados abogados ("Troppiavvocati!")*, trad. de Josep Xirau, Buenos Aires, Librería El Foro [1921], 2003.
- CARRIÓ, Genaro R., *Cómo estudiar y cómo argumentar un caso. Consejos elementales para abogados jóvenes*, Buenos Aires, Abeledo-Perrot, 1999.
- CELMAN DE ROMERO, Susana, *La tensión teoría-práctica en la educación superior* [en línea] <<http://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/CelmanParte02/CELMAN%201.pdf>>.
- CLÉRICO, Laura, "Notas sobre los libros de 'casos' reconsiderados en el contexto del 'método de casos'", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 1, nro. 2.
- DÍAZ, Eduardo A., *Confeción de escritos y otras piezas procesales*, 2ª ed., Buenos Aires, Hammurabi, 2012.
- FINKEL, Don, *Dar clase con la boca cerrada*, Valencia, Universitat de Valencia Servei de Publicacions, 2008, cit. por ARGENTI, Natalia Lorena, "En busca de la clase ideal", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 11, nro. 22.
- GARÍN, Ariel Sebastián, "Sobre el aprendizaje profundo y la investigación como método de enseñanza", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 12, nro. 23.
- GERBAUDO, Guillermo David y Agustina GÓMEZ, "La enseñanza del Derecho Procesal Penal. Experiencias educativas", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 12, nro. 24.
- GORDILLO, Agustín, *El método en derecho*, Madrid, Civitas [1998], 2001.
- GORDON, Robert W., "Distintos modelos de educación jurídica y las condiciones sociales en las que se apoyan", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 2, nro. 3.

- GOYES MORENO, Isabel, "Competencias pedagógicas para la formación jurídica por competencias", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 11, nro. 21.
- LOIANNI, Adelina, "La enseñanza del Derecho Procesal Constitucional. Experiencias y perspectivas", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 7, nro. 13.
- MARINO, Tomás, "¿Se puede estudiar la trompeta sin escucharla o verla? Sí, claro: en la Facultad de Derecho", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 7, nro. 13.
- PÉREZ CAZARES, Martín Eduardo, "Teoría de los conceptos en la enseñanza del Derecho en base a casos concretos", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 10, nro. 20.
- PÉREZ LLEDÓ, Juan Antonio, "Teoría y práctica en la enseñanza del Derecho", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 5, nro. 9.
- SANGUINETTI RAYMOND, Wilfredo, "Didáctica del Derecho del Trabajo. El proceso de Bolonia y la enseñanza del Derecho del Trabajo: Problema y posibilidad", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 10, nro. 19.
- ZABALZA, Miguel Ángel, *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*, 2ª ed., Madrid, Narcea SA de Ediciones, 2006.

Fecha de recepción: 7-3-2016.

Fecha de aceptación: 17-6-2016.